تعليم الكبار

دراسات في التعليم غير النظامي
في إطار نظام متكامل للتعليم المستمر

تأليف

دكتور شكري عباس حلمي
أستاذ أصول التربية
كلية التربية - جامعة عين شمس

محمد جمال نوير
كبير الباحثين
بالمركز القومي للبحوث التربوية سابقاً

الناشر
مكتبة وهبة
١٤ شارع الجمهورية . عابدين
القاهرة - تليفون ٣٩١٧٤٧٠

الطبعة الثانية

١٤١٩هـ - ١٩٩٨م

حقوق الطبع محفوظة

مطبعة المدني
المؤسسة السعودية بمصر
١٨ شارع العباسية - القاهرة - ت : ٤٨٢٣٨٥١

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

يجتاز المجتمع العربى فترة من التغير السريع تتناول مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية ، تشمل أساليب العمل ومطامح الأفراد والجماعات وأسهم فى سرعة وتيرة التغير ونمطه ثورة الاتصال والمعلومات التى اقتحمت حياة الإنسان ، فتأثرت بها آراؤه واتجاهاته . وحفز ذلك كله الإنسان العربى على السعى نحو تطوير نفسه ومجتمعه اقتصاديا واجتماعيا .

والإنسان العربى ، مثله مثل نظيره فى البلدان النامية ، يواجه قدرا من المشكلات المجتمعية ، الكثير منها له ضمنياته التربوية أو يمكن علاج جوانب منها من خلال حلول تربوية .

ومع قصور القدرة فى بلدان العالم الثالث على إتاحة تعليم نظامى يلبى الاحتياجات والطموحات المتزايدة والمتشعبة ، للصغار والكبار ، يصبح ضروريا تبنى نظام تربوى متكامل يحقق الوفاء بحاجات الناس وحاجات التطور والتنمية . يعمل على إشباع حاجات الأفراد والجماعات التى تطالب بحق من حقوقها الأساسية (حق التعليم) ، كما تعمل على إشباع مطلب اجتماعى تكفله التشريعات الدستورية (حق كل إنسان فى فرصة متكافئة فى التعليم) ، كما يكفل الوفاء بحاجات المجتمع من تطوير بيئاته المحلية ثقافيا واقتصاديا وحضاريا .

مثل هذا النظام التربوى المتكامل ، يتضمن بالضرورة مناشط للتعليم النظامى والتعليم غير النظامى ، والتعليم العرضى خاصة أن التعليم غير النظامى شهد فى السنوات الأخيرة تطورا كبيرا للغاية وفى كثير من البلاد التى حققت تقدما صناعيا، يفوق حجم ما ينفق عليه حجم الإنفاق على التعليم النظامى .

وتلك الطفرة التى حدثت فى هذا الميدان فى السنوات الأخيرة . إنما نتجت

عن عدة اعتبارات اقتصادية واجتماعية تشمل كل جوانب الحياة ، وتختلف حسب طبيعة كل بلد .

ففى البلاد التى حققت التقدم الصناعى ، معدل التغير سريع للغاية سواء فى الكشف العلمى أو فى تطبيقاته ، والفجوة بين ما يحققه العلماء من كشوف علمية ودخول مرحلة الإنتاج الفعلى تكاد تتقدم الآن بعد أن كانت تتجاوز مئات السنوات من قبل . وكثير من الكشوف العلمية وتطبيقاتها يحدث الآن نتيجة علاج مشكلات فى حقل الإنتاج والخدمات . والجيل الحضارى فى هذه المجتمعات يتغير كل بضعة قليلة من السنين لا تتجاوز السنوات السبع .

يفرض ذلك على هذه البلدان أن توفر لأبنائها أنماطا من التعليم تحقق تزويدهم بكل جديد من التغير فى هذه الميادين فنشأت عدة مؤسسات لتعليم الكبار أخذت شكل التعليم المتناوب أو الجامعة المفتوحة ، أو الدراسات الصيفية ، أو الجامعة العمالية ، أو تلك الصيغ المتعددة من برامج التدريب قبل العمل أو أثنائه.

وواجهت بلدان العالم الثالث نوعا آخر من الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية يختلف عن ذلك الذى عاشته الدول المتقدمة صناعيا . فقد استقلت معظم هذه البلدان فى أعقاب الحرب العالمية الثانية ، ووجدت نفسها وقد ورثت تركة ثقيلة من التخلف الاقتصادى والاجتماعى . تمثل ذلك فى انخفاض معدلات الدخول ، وارتفاع فى نسب الأمية ، وتدهور فى العلاقات الاجتماعية ، وصراعات طائفية أو عرقية ، وتدنى فى نسب التعليم . وكان على هذه البلدان أن تبنى مجتمعا جديدا بالإضافة إلى تدارك مشكلاتها التى توارثتها . والمشكلة أمام هذه البلدان ذات شقين : شق يتعلق بأن توفر لأبنائها فرصا تعليمية للأجيال الناشئة ولأولئك الكبار الذين حرموا من فرص التعليم خلال سنوات ما قبل الاستقلال . وشق آخر يتعلق بضرورة مواكبة ذلك التغير العالمى الكبير فى حقول المعرفة والإنتاج. فهذه البلدان عليها أن تعلم أولئك الذين لم يسبق لهم التعليم ، وأن تحرص على أن توفر استمرارا لهذا التعليم حسب ما يحدث فيها من تقدم اقتصادى أو اجتماعى تنشده.

وعندما واجهت هذه البلدان تلك المشكلات لم تواجهها بحلول نابعة من

طبيعتها ، إنما استوردت حلولا جاهزة غالبيتها من المجتمعات المتقدمة . فتم التركيز على التعليم النظامى بأنماطه القادمة فى البلدان الصناعية المتقدمة ، وقضت على نماذج تعليمية أصيلة توارثتها تلك المجتمعات . وأثبتت عدة دراسات جرت على هذه البلدان أن تلك الصيغ لم تف بحاجات الأفراد وأن بعضا منها حقق اغتراب المتعلمين عن حاجات مجتمعاتهم الحقيقية .

والمطلب الملح أمام هذه البلدان الآن ، هو أن توفر تعليما أساسيا للصغار والكبار ، وأن توفر فرصا تعليمية متعددة خارج النظام التعليمى المدرسى يرعى الحاجات الاقتصادية والاجتماعية المتطورة .

وحاجة البلاد العربية إلى تلك الصيغ التعليمية الجديدة أكثر من حاجة غيرها من الدول .

فالتعليم حسب ما تنص عليه عقيدتنا واجب على الفرد ، يتحرر فيه من قيد الزمان فعلى المسلم أن يتعلم منذ مولده إلى ما شاء الله من حياة . ويتحرر أيضا من قيد المكان ، فالمسلم مطالب بأن يلتمس التعلم ولو فى الصين ، ويتحرر من قيد الشكل ، فالمسلم مطالب بأن يتعلم من كل ما حوله بأن يستبصر فيه ويرى حكمة الله فى مخلوقات الله وفى ذات الإنسان .

هذا أصيل فى تراثنا ، وهو أكثر إلحاحا فى حاضرنا الذى يصطحب بمعدل شديد السرعة فى التغير من مختلف جوانب الحياة التى يتفاعل فيها الإنسان العربى . يفرض ذلك أن يعد نفسه لهذا التغير ويسهم فى إحداثه بأن يعى خصائصه ودينامياته ويقدر على أن يوطنه ويسهم فى تطويره حسب حاجاته .

لقد أسهم هذا كله فى أن يكون لتعليم الكبار دورا هاما فى النظم التعليمية الحديثة . فلم تعد هذه النظم قاصرة على التعليم النظامى بصيغه المتعارف عليها، وإنما اتسعت لتشمل كل الجهود المنظمة الموجهة نحو تعديل الخبرة الإنسانية أو زيادتها، بغض النظر عن سن المتعلم أو المؤسسة التى يتلقى فيها تعلمه . ويجرى ذلك كله فى إطار نظام متكامل للتعليم المستمر ترعى تقديم فرصا لتعليم الإنسان كلما طلب هذا التعلم .

وهذا الكتاب جهد يستهدف الإسهام فى دعم حركة تعليم الكبار فى بلادنا العربية . فيقدم الكتاب فى الباب الأول مفاهيم تعليم الكبار فى إطار مفهوم

التعليم المستمر ، مبينا الأصول التاريخية والاجتماعية والاقتصادية لحركة تعليم الكبار ومن واقع تراثنا الإسلامى ومن المنظور العالمى .

ولما كان تعليم الكبار أكثر التصاقا بحاجات التنمية ، كما أن إسهامه فيها إسهام مباشر ، فقد تناول الكتاب فى الباب الثانى العلاقة بين التعليم عامة والتنمية موضحا ذلك الإسهام الذى يسهم به التعليم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية . كما عرض لعلاقة تعليم الكبار خاصة بالتنمية بشقيها ، والدور المميز الذى يؤثر به تعليم الكبار فى تحقيق التقدم الاقتصادى والاجتماعى ، كما عرض أيضا لإمكانات التكامل بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى فى إطار دعم جهود التنمية .

وحتى يتاح لطلاب التربية عامة والمتخصصين فى التخطيط التربوى وبصفة خاصة تخطيط برامج تعليم الكبار فرص التعرف على نماذج تعليم الكبار وأساليبه وممارساته ، فقد عرض الكتاب فى الباب الثالث لعدد من تلك النماذج فى مصر، والوطن العربى والقصد من عرض هذه النماذج أن يتعرف المتخصصون على منهجيتها وأسلوبها والنتائج التى توصلت إليها وتحليل ذلك كله حتى يمكن أن يكون هناك وعيا عاما بطبيعة هذه النماذج وكيفية تنفيذها .

وهذا الكتاب – بفضل من الله وتوفيقه – محصلة خبرة علمية وعملية وميدانية قام بها المؤلفان، لذلك يود المؤلفان أن يتقدما بالشكر إلى كل من كان له فضل المعاونة فى أن تنضج الأفكار وتتضح الرؤية ويخرج هذا الكتاب ليثرى المكتبة العربية التى تفتقر إلى كتابات جادة فى ميدان تعليم الكبار يرضى عنها المربى العربى .

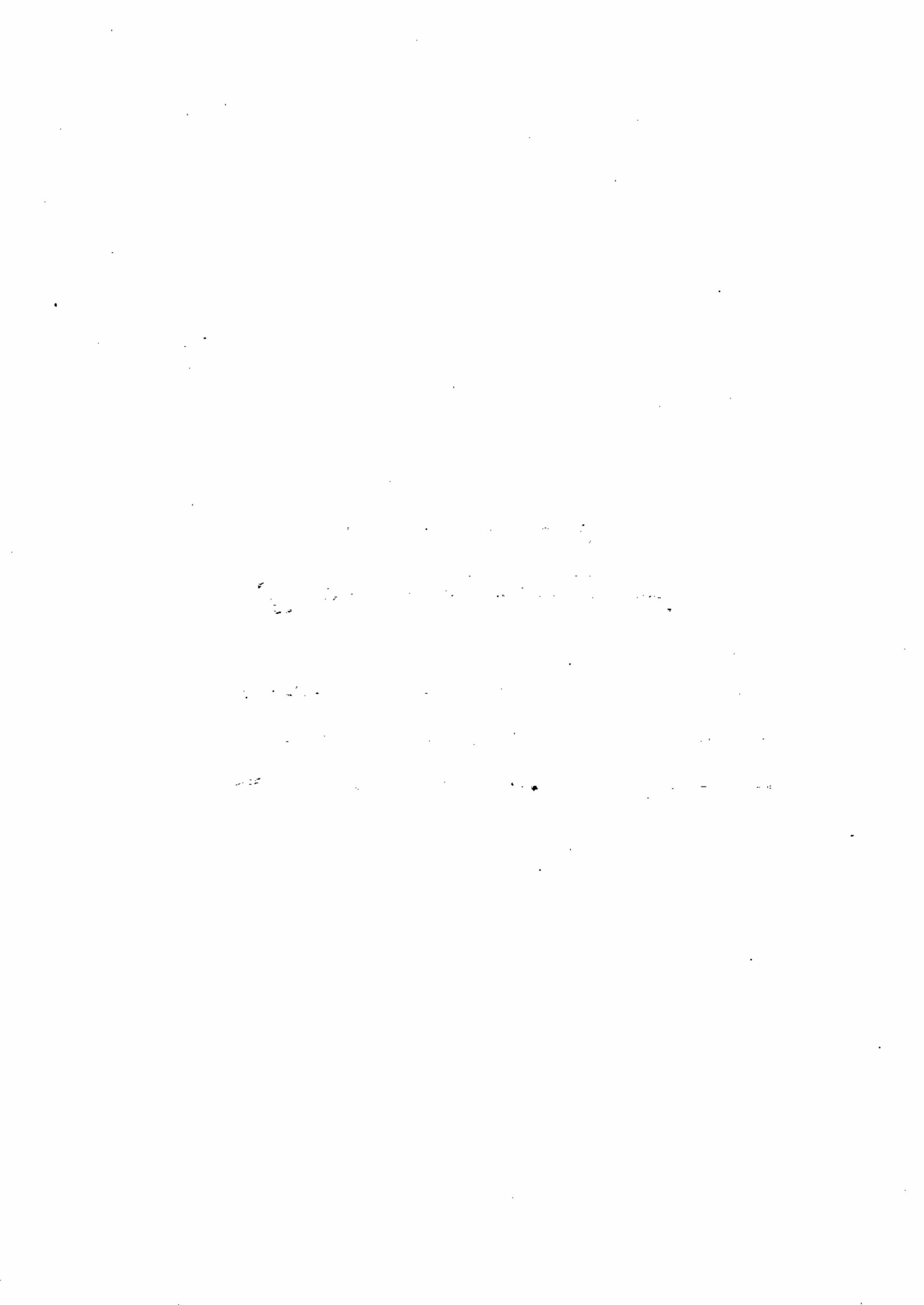
والمؤلفان وهما يقدمان هذا الكتاب إلى المربى العربى إنما يبتغيان من وراء ذلك أن يزداد الإيمان بأهمية تعليم الكبار فى نظمنا العربية وأن يحتل مكانته فى بناء الإنسان العربى صانع الحضارة العربية . فى إطار نظام متكامل للتعليم المستمر . وعلى الله قصد السبيل ، والحمد لله رب العالمين .

المؤلفان

الباب الأول

تطوّر تعليم الكِبَار
فى إطار مفهوم التعليم المستمر

- الفصل الأول : التعليم المستمر - مبرراته وخصائصه .
- الفصل الثانى : تعليم الكبار فى التراث الإسلامى .
- الفصل الثالث : تطور تعليم الكبار «من المنظور العالمى» .



الفصل الأول

التعليم المستمر

مبرراته وخصائصه

تنطلق دراستنا هذه من وجهة نظر تركز على أهمية المتغيرات العالمية التى تؤثر بصورة فعالة على التربية، وعلى تأكيد النظرة الإنسانية لطبيعة الإنسان فى علاقته مع متغيرات الواقع الذى يعيش فيه حيث أكدت أهمية النظرة للإنسان باعتباره منظومة مفتوحة، قادر على النماء والارتقاء المستمر، وعلى إزكاء النفس مادامت الحياة من خلال التعليم الذاتى المرتبط بضرورة النماء والارتقاء للنفس الإنسانية .

ومن وجهة أخرى تؤكد على أهمية النظرة الإنسانية الدينامية للتربية، باعتبارها عملية تفاعل مستمر بين الإنسان وواقعه ، من خلال حضوره الدائم والواعى فى العالم ومعايشته للواقع بكل إيجابياته وسلبياته، مدفوعاً بحرية الإرادة والقدرة على الاختيار وإرادة العطاء المستمر وهكذا تصبح التربية ليست فقط مجرد التربية المدرسية وإنما هى الحياة بطولها وعرضها وعمقها، وبذلك تصبح عملية مستمرة ما استمرت الحياة قائمة على عدة مبادىء من أهمها أن التعليم المستمر تعليم للجميع، وتعليم للإتقان، وتعليم مرن وديمقراطى وإنسانى .

ونحن الآن نعيش عصراً يقترن فيه التعليم بالحياة، بل لعله يمثل شرطاً أساسيًّا من شروطها . فلكى يستطيع الإنسان العيش وسط هذا الاستعمال الضخم لنتاج المعرفة سواء تمثلت فى كلمة مكتوبة أو آلة معقدة، عليه أن يتعلم هذا الاستعمال ـ بل ويتعلمه بإتقان، سواء أكان ذلك فى مدرسة أو خارج مدرسة . وهذا الفيض المتزايد من التراكم المعرفى، وهذا التغير السريع فى أساليب وأدوات الاستعمال، وهذا النمو الكبير فى وسائل الاتصال ، والتى قربت المسافات الطبيعية والفكرية وتكاد توحد المفاهيم بين دول العالم ناميها ومتقدمها، هذا كله يشير إلى أن ذلك الذى يعلم سوف يكون ذلك الذى يستطيع الحياة بتوافق، أما ذلك الذى لا يعلم فسوف يعيش على هامش نمط حياة سريعة التغير .

ولأول مرة - تقريباً - تكاد تتحد لغة أهل التربية فى مختلف المجتمعات، تطالب جميعها بالخروج من هذه الأزمة التى يشهدها التطبيق التربوى . أزمة تتمثل فى أن الأنظمة التعليمية القائمة حالياً عاجزة عن أن تجارى - بتكوينها القائم-متطلبات العصر الحالى ومتطلبات المستقبل سواء المنظور أو غير المنظور . وظهرت توصيات متعددة تقترح إجراءات تجيب على سؤال بسيط للغاية يمثل محور أزمة التربية . «كيف نعد الإنسان لعالم متغير؟» . وكاد الاتفاق أن يجمع على أنه لا حل إلا بأن تأخذ المجتمعات بنظام للتعليم المستمر يتيح الفرص أمام الإنسان كى يحصل على ما يطلبه من التعليم كلما طلب هذا التعليم .

وصيحة التعليم المستمر التى تكاد تظهر الآن فى كل كتاب حديث فى التربية لا تمثل إلا تعبيراً حديثاً عن مفهوم عاشته البشرية فترة طويلة من حياتها فقد كان هناك اهتمام لدى بعض الشعوب والحضارات بالتعليم المستمر بدرجة أوبدرجات تفاوتت بين الاحتفاء الشديد وبين الاهتمام القليل .

وتؤكد مجريات حياتنا المعاصرة أن ثمة حاجة - دائماً - إلى أن يتعلم الإنسان شيئا جديدا طالما كان نشطاً وحيًّا . فالحاجة إلى التعليم المستمر طول الحياة تنبع من قوى متعددة منها أن الإنسان تتغير أدواره الاجتماعية فى الحياة بتطوره من الطفولة إلى الشيخوخة وكل دور من هذه الأدوار يحتاج إلى أن يعرف الإنسان بعض حقائق عنه، فيسعى وراء تعلمها من المصدر المتاح له . ومنها أيضاً أن الإنسان تتغير أطوار حياته الفسيولوجية وتتغير بالتالى الوظائف التى يقوم بها ويتطلب هذا - بالتالى - أن يتعلم أشياء جديدة .ومنها أيضا عوامل أخرى متعددة اجتماعية واقتصادية وثقافية وشخصية تتعلق بالفرد ذاته تدفعه إلى أن يكتسب مهارات ومعارف واتجاهات جديدة.

ولذلك نجد فى كل مجتمع بدايات وأسس لتطبيق مفهوم التعليم المستمر ، مكونة عناصر تعليمية متعددة، نظامية وغير نظامية وعرضية . والمطلب السائد الآن هو أن تتوحد هذه العناصر جميعها فى نظام تعليمى رئيسى شمولى يحتوى تنوعاً أكثر وتكاملا أفضل وعطاء أكبر ليشمل كل السكان فى كل الأعمار، مع تحرير هذا النظام من الأشكال الجامدة والقوالب النمطية التى سجن التعليم فيها نفسه، وذلك لأنه إذا أردنا أن نحرر أنفسنا من قوالب جامدة حبسنا فيها ابتكاراتنا ومبادراتنا فعلينا أن نحرر التعليم من أطره الجامدة التى حبسناه فيها .

لماذا التعليم المستمر ؟[1] :

فى مثل الظروف الحالية التى ينبغى أن نتخذ فيها قرارات الغد واليوم، والتى تتولد فيها المشكلات، ولا يكون هناك مجال فسيح أو فرصة كبيرة لأن نفكر فى إجراء تغييرات جذرية فى النظام التعليمى . فلا نكاد نجرى تغييرا ما حتى تتضح أمامنا ضرورة تغيير هذا التغيير .

إذن ما العمل بالنسبة للنظم التعليمية التى تتمتع بدرجة عالية من الاستقرار وربما الجمود .

علينا أن نفكر فى صيغة تعليمية شمولية تجمع عناصرها ذلك الجزء الذى يمكن أن تجرى فيه تغييرات سريعة تواكب التغييرات السريعة فى المجتمع، ويتولد من تلك التغييرات الذبذبات وردود الأفعال المتعددة التى تغير فى النهاية من أكثر أجزاء الموقف جموداً وهو النظام المدرسى دون أن تختل بنية التعليم .

وفى كل المجتمعات تقريبا ، كانت توجد ، وما زالت توجد، عدة مؤسسات تراثية تقوم بدور تعليمى مدرسى تصاحبها مؤسسات عرضية، وأخرى غير نظامية وأخرى نظامية تقوم بدور تعليمى مستمر فى المجتمع .وذلك قبل أن يظهر على السطح مفهوم التعليم المستمر الذى نادت به التقارير الدولية وشبه الدولية والقطرية فى السنوات الأخيرة .

إذن ، ما الجديد ؟ المطلوب أن يتم وضع هذه المؤسسات جميعها فى نسق متكامل يوزع الجهود ويحدد الأدوار ويمنع الازدواج والتضارب . لقد كانت هذه المؤسسات تقوم بجهودها كمحاولات جزئية تستجيب لحاجات خاصة ، فى غياب فلسفة تعليمية مدركة ، كما أن هذه المحاولات لم ترتبط مع الهدف العام للمجتمع، فقد كانت نتاج أهداف خاصة بالهيئات الخاصة، ولم تمثل جزءا من السياسة العامة أو المطلب الاجتماعى الذى ينادى بان يكون التعليم متاحاً لكل المواطنين طول الوقت .

صاحب ذلك كله أن استقر فى أذهان الكثيرين أن التعليم المدرسى هو النوع الوحيد للتعليم . واستقرت مفاهيم التعليم المدرسى على أنه المؤسسة الوحيدة للتعليم فوق عدة فروض آمن بها البعض كأنها أحكام نهائية . وتمثلت هذه الفروض فى أن مرحلة الطفولة هى المرحلة الوحيدة الصالحة للتعليم ، وأن الأطفال ينبغى

تعليمهم تلك الأشياء التى ينبغى عليهم أن يمارسوها عندما ينضجون، وأن التعليم لا يمكن أن يتم إلا فى إطار القوالب المدرسية. ومن ثم حملت فكرة التربية كل ما «ينبغى» وما «لا ينبغى» وما «يمكن» وما «لا يمكن» وما «يحسن» وما «لا يحسن» إلى الدرجة التى أصبح الاقتراب منها من نظام التعليم المدرسى اقترابا من منطقة محرمة الطريق إليها ملىء بالممنوعات.

إننا نتحدث دائماً فى نظامنا التعليمى الحالى - عن الطفل الذى «استكمل تعليمه فى المدرسة»! كأنما هناك شىء نهائى مختوم بخاتم الكمال التعليمى تقدمه المدرسة ، أو عن «التعليم الذى تتيحه الدولة ممثلاً فى عدد معين من السنوات»! كأنما عكف العاكفون على تجميع كل ما يحسن للإنسان أن يتعلمه وبرمجوه فى عدد معين من السنوات ، ونضع فروقاً مصطنعة وتقسيماً طبقيًّا بين التعليم والتدريب كأنما يبدأ الآخر عندما ينتهى الأول.

وفى يقين الكثيرين، أفرادا وحكومات، أن التعليم يرتبط بقيود الوقت والسن والمرحلة والمكان والشكل، وأن التعليم يقدم للأطفال فى فترة معينة من حياتهم فى التعليم الابتدائى والثانوى والعالى، محددة بوضوح بشهادات وتنسيق يوازى سنين عمرية معينة، وأن هذا التعليم ينبغى أن يقدم فى مؤسسات ومعاهد معدة لذلك خصيصاً، ولا تصلح - أيضاً - إلا لذلك، وبوسائط المدرسين المؤهلين المحترفين - وبواسطتهم فقط، وأن هناك طرقاً معينة وأشكالا بعينها تصلح للتعليم وأخرى لا تجوز أو تليق. هذا هو ما يعنيه معظمنا بمفهوم التعليم.

ولكن مقتضيات العصر تفرض غير ذلك كله.

فتفاصيل أزمة التعليم؛ وما تعبر عنه من أشكال متعددة سواء فى مدخلاتها- ممثلة فى عجز النظام التعليمى عن استيعاب المتعلمين ، وعجز محتوى التعليم عن أن يعلم المجتمع، وكثافة الفصول وتعدد الفترات، ونقص المعامل ... الخ - أوفى مخرجاتها ممثلة فى تلك الأعداد المتزايدة من الخريجين المتعطلين عن العمل أو المنفصلين عن حاجات المجتمع الحقيقية للعمل، تفرض أن تكون هناك أساليب أخرى غير الموجودة حالياً .

والانفجار المعرفى ؛ الذى تشهده البشرية وعجز النظام التعليمى المدرسى عن أن يلاحق التراكم المعرفى، مهما طالت سنوات التعليم ومهما كثرت ساعات

العمل به ومهما زادت عبقريات مدرسية، تطالب بأن يكون هناك نظاماً مفتوحاً للتعليم يتيح التحاق الأفراد به طوال حياتهم .

والفجوة المتزايدة بين ما تُعلمه المدارس وحاجات العالم المتغيرة ؛ثقافيًا واقتصاديًا وحضاريًا وتكنولوجيًا، تقتضى بأن يفتح التعليم أبوابه لكى يعود إليه الأفراد كلما احتاجوا إلى جديد ليتعلموه .

والمكانة التى يناضل الإنسان الحديث من أجلها ؛ للتحرر من قيود أميته الحضارية، للحصول على حقه فى التعليم ، للاستمتاع بوقته ثقافةً وفنًا وأدبًا وترفيهًا . . كل هذا يحتم أن تنفتح فرص التعليم وإعادة التعليم واستمرار التعليم أمام الفرد .

وهذا كله يدفع بنا إلى أن نبحث عن منظور جديد للتعليم، أحدث وأكثر مرونة يؤكد على قدرة الفرد على الاستجابة للمتغيرات الجارية أمامه أكثر مما يؤكد على قدرة الحكومات على توفير الفرص التعليمية .

منظور جديد تكون أعظم مهمة له تنمية استعداد الفرد « للتعليم المستمر » وتوفير الدوافع له للسير فى هذا الاتجاه، وفى ذات الوقت توفير المؤسسات التعليمية المتعددة له .

وليس من شك فى أن التعليم يمثل قوة كبيرة فى تشكيل الأفراد ، وتحديد مصير الجماعات ومستقبل الأمم وبسبب هذه الأهمية للتعليم أصبحت مناقشة مسائله ومراجعتها عملية مستمرة وموصولة فى كل مكان ، وقد ازدادت هذه المناقشة والمراجعة إلحاحاً فى الحقبة الأخيرة علي كل من المستويين الدولى والقومى بسبب ما يطرأ على عالمنا المعاصر من تغيرات سريعة ومتلاحقة فى مختلفة المجالات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية .

هذه التغيرات العالمية لها أكبر الأثر على التعليم باعتباره منظومة مفتوحة على غيرها من المنظومات المجتمعية ، تؤثر فيها وتتأثر بها ، ولعل أهم هذه التغيرات هى المعدلات المتزايدة من التطور العلمى التكنولوجى ، وما ينتج عنه من آثار على حياة الإنسان المعاصر وهى فى مجملها **مبررات تجعل من التعليم المستمر ضرورة فى الوقت الحاضر ولعل أهمها** (٢) :

ـ سقوط الحواجز بين العلم والتكنولوجيا واختصار المسافة الزمنية بين

الكشف العلمى وتطبيقه فى خدمة الإنسان بل أصبحت حاجات الإنسان تدفع العلم والبحث العلمى إلى تلبية تلك الحاجات .

- تعقد الخبرة والمعرفة الإنسانية وتشعب عناصرها وظهور علوم وتخصصات جديدة، مع ظهور علوم وتخصصات جديدة، مع ظهور الحاجة إلى تكامل بعض ميادين المعرفة فى الوقت ذاته .

- زيادة معدل سرعة الأحداث العالمية وتشابك قضاياها وتعدد أطرافها وزيادة درجة تعقيد مناهج وأساليب مواجهتها .

- تطور وسائل الإنتاج وتعقد عناصرها وتضاؤل قيمة ووزن العمل العضلى البشرى وتزايد دور ووزن العمل العقلى .

- سيطرة الاتوميشن والسيبرنطيقا على حركة الحياة مما أدى إلى التقليل من المهارات اليدوية والتعليم والتدريب قليل أو متوسط الكفاءة والتعليم والتدريب المهنى والحرفى ، وزيادة أهمية المهارات والكفايات العقلية العليا ، وكانت نتيجة ذلك تركز القوى والسلطة فى يد الأكثر معرفة وتعليماً .

- تزايد قدرة الإنسان على استخدام موارد بديلة محل الموارد الطبيعية المباشرة من خلال الكيمياء التخليقية .

- تجاوز الإنسان لحدوده الطبيعية التقليدية ، بحيث أصبح يتعامل مع ظواهر متناهية فى الكبر (**الفضاء**) وظواهر متناهية فى الصغر « **الذرة وما بداخلها** » .

- توافر مزيد من البيانات والمعلومات العلمية التى من شأنها أن تزيد من فهم الإنسان لكثير من أموره ومن نظرته المستقبلية لبيئته والعالمية ومحيطه الحيوى .

- زيادة التفاعل بين الثقافات الإنسانية ، مع التأكيد على الإنجازات التى حققتها البشرية وأكدتها فى مواثيقها .

- زيادة متوسط عمر الإنسان نتيجة الاكتشافات الطبية الحديثة والارتفاع بمستوى الصحة العامة .

- تشابك العلاقات الدولية والاقتصادية والثقافية وبروز دور المنظمات الدولية والإقليمية .

- انتشار الاتجاه الديمقراطي وسيادته ، مطالبة الجماهير بكافة حقوقها الإنسانية والتي من أهمها التعليم .

-زيادة تأثير ثورة الإعلام والاتصال بما توصلت إليه من قدرة فائقة على كسر الحواجز ، وتخطى الحدود ، وتحويل العالم إلى قرية صغيرة .

كان هذا هو الجانب الإيجابي من التغيرات العالمية التي تمر بها وتتأثر بها إلا أن لهذه التغيرات جانبها السلبي الذى أصبح على درجة فائقة من الخطورة بحيث أصبح تأثيرها المدمر يفوق التصور، أو يمكن احتماله، ولعل أهم هذه المؤثرات المدمرة ما يأتي :

- انتشار أسلحة الدمار الشامل ، وخاصة الأسلحة النووية والكيماوية والبيولوجية وما ترتب عليه من رعب نووى فالبشرية بعد أن دخلت العصر النووى حيث تستخدم طاقة الذرة للأغراض العسكرية قد فقدت أبديتها لقد أصبحت الأرض شحنة قادرة على حرق منطقة هائلة حتى تحيلها رماداً .

- ظهور العديد من المشكلات ذات الطبيعة الكونية، والتي لا يمكن لأى مجتمع مهما كان يملك من أسباب القوة على مواجهتها أو تحمل تبعاتها، ولعل أهم هذه المشكلات مشكلة التلوث البيئى وما تبعه من أضرار هائلة اقتصادية واجتماعية وصحية، ومشكلة الإدمان والطاقة والفقر ونضوب الموارد الطبيعية .

- الانفجار السكاني خاصة في بلدان العالم الثالث التي تتسم بالتخلف والفقر والمرض وما نتج عنه من عدم قدرة إمكانيات هذه البلدان على توفير الحاجات الأساسية لأبنائها .

- زيادة التفاوت سواء كان اقتصاديا أو اجتماعيا أو ثقافيا، وسواء كان بين البلدان المتقدمة الشمالية، والمتخلفة الجنوبية، أو بين فئات وطبقات البلد الواحد .

- الهيمنة الاستعمارية بصور مختلفة على مقدرات الشعوب الفقيرة، والتدخل المباشر أو غير المباشر فى شئونها الداخلية، والعمل بطرق مختلفة على نموها واستقلال مقدراتها والسيطرة على اقتصادياتها، وذلك من خلال علاقات دولية غير متكافئة تفرض التبعية وتقوض الاستقلال .

ولم يكن وطننا العربى الكبير بعيداً عن هذه الأحداث وإنما كان بحكم موقعه الجغرافى وظروفه التاريخية فى القلب من هذه المتغيرات يتأثر بها ويؤثر فيها، وكان فوق ذلك له مشكلاته وقضاياه الخاصة التى تؤثر بدرجة أو أخرى على التعليم، فالوطن العربى يسعى إلى التنمية الشاملة من أجل اللحاق بركب التقدم ورفع مستوى معيشة أبنائه،فى حين يعانى اقتصاده تشوهات هيكلية تحد من انطلاقه.

ورغم كل ذلك توسعت الأنظمة العربية فى نشر التعليم فى مراحله المختلفة، وبدأت فى التوسع فى برامج تعليم الكبار ومحو الأمية، إلا أنه فى أوائل السبعينات ظهرت متغيرات عالمية ومحلية كان لها أثر كبير على حركة التعليم النظامى من أهمها:

- الركود الاقتصادى العالمى وما صاحبه من تضخم، وصل فى الفترة من ١٩٧٠ / ١٩٨١ إلى ٢ر١١٪ سنويا، مقارنا بمعدل تضخم سنوى ٥ر٣٪ فى فترة الستينات، والذى أدى بدوره إلى تآكل ميزانيات التعليم.

- ارتفاع أصوات النقد للتعليم النظامى فى كل بلدان العالم تقريباً،انطلاقاً من نقد المؤسسة، ودورها فى المحافظة على بنية التفاوت الطبقى داخل المجتمع، وقهر الفقراء والمحرومين واعتبار المدرسة أحد مؤسسات الضبط الاجتماعى تفيد فى التصنيف الاجتماعى، وتعمل على تقنين الظلم الاجتماعى وتبرير أنواع القهر الثقافى والمادى.

- وفى أوائل الثمانينات صدر تقرير البنك الدولى الذى ناقش معضلة التربية من أوجهها المختلفة وأرجعها إلى:

- عدم المساواة فى توزيع الفرص التعليمية، بمعنى عجز التعليم النظامى عن تحقيق ديمقراطية التعليم بأبعادها المختلفة - بعد المساواة والحرية والمشاركة.

- ضعف كفاية التعليم النظامى ممثلة فى التنمية العالمية للهدر التربوى من رسوب وتسرب وعدم كفاية الخريجين وضعف مستوياتهم المعرفية والمهارية، نتيجة لفقر التجهيزات، ونقص كفاءة المدرسين، وعجز المبانى المدرسية، وارتفاع كلفة الوحدة التعليمية.

- عدم ملاءمة المخرج التعليمى فى مستوياته المختلفة لاحتياجات متطلبات كل من المجتمع وسوق العمل، وما ترتب عليه من بطالة بين المتعلمين.

يضاف إلى ما سبق ما أكده تقرير كومز "P. Coombs" سنة ١٩٨٥ من أسباب الأزمة التعليمية مثل مشكلة الانفجار السكانى وطموحاتهم المتصاعدة المتمثلة فى الطلب المستمر على التعليم فى مستوياته المختلفة ، والأزمة المالية حيث وصلت ميزانيات التعليم إلى سقف لا يمكن تجاوزه فى معظم البلدان، والتغيرات التى حدثت فى مفاهيم التربية والتنمية، بالإضافة إلى فشل التعليم فى التغلب على مشكلتى البطالة والهجرة من الريف إلى المدينة، والتغلب على حدة التفاوت واللامساواة التى زادت مدته فى السبعينات والثمانينات .

كل هذه العوامل دفعت إلى أهمية البحث عن فلسفة وصيغ جديدة للتعليم يمكن أن تواجه هذه المتغيرات وتتغلب على أزمة التعليم، وتحقق ديمقراطية التعليم وتنهض بمتطلبات الحق فى التعليم لكل فرد باعتباره حقًا أوليًا وأصيلاً لكل حقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، فكان مفهوم التعليم المستمر Lifelong education فما هو التعليم المستمر.

التعليم مدى الحياة أو المستمر : Life Long education [٣] .

عرف التعليم المستمر بصيغه المختلفة قبل أن يعرف بمفهومه، لقد تأخر ظهور المفهوم أكثر من قرن ونصف من بدء ظهور أشكال وأساليب تعليمية خاصة بالكبار، والذين لم يتلقوا من قبل أى تعليم، أو الذين تلقوا قدرا من التعليم الأولى ورغبوا فى تنمية تعليمهم وكان ذلك فى الدول الصناعية المتقدمة كانجلترا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، حيث شهدت نظما سياسية وتطورات وتحولات اجتماعية كانت لها ضغوطها فى تعزيز مكانة الطبقة العاملة فى المجتمع، وتقديم فرص تربوية مناسبة لها، فكانت أنشطة تعليم الكبار .

ثم ظهر التعليم المستمر فى السبعينات كحركة تحليلية نقدية لكل الأشكال التعليمية تحدد طبيعة أنشطتها، ونوعية أهدافها، وتنسق بينها فى إطار تربية شاملة متكاملة، وانبثق من هذه الحركة مجال أكاديمى له بنية معرفية، ولغة اصطلاحية، وطرائق منهجية ومن ثم فقد تجسد مفهوم التعليم المستمر كمفهوم حاكم وموجه لكل تعليم .

ومفهوم التعليم المستمر يعنى فى الواقع « تجديد النظام التربوى فى الزمان والمكان وتنظيم الخبرات والنشاطات التربوية، وجعلها متاحة لكل من يرغب فيها

على مدى الحياة، وبذلك للتعليم المستمر بعدان أفقى ورأسى، فى بعده الأفقى يعنى بتنويع التعليم فى الأماكن المختلفة، وفى بعده الرأسى يعنى بإتاحة الفرص للدخول فى أى نوع من أنواع التعليم فى الأزمنة المختلفة.

والتعليم المستمر ينادى فى جوهره بالتحول والتغير الكيفى والنوعى لنظام التعليم الحالى فهو نظرة فلسفية شاملة لمعنى التغيير ومتضمناته على صعيد التربية والسياسة والمجتمع والاقتصاد، يهدف أساساً إلى تحقيق الذات بالنسبة للفرد عن طريق الاختيار الحر من بين كل متكامل مرن من المعارف والخبرات التنظيمية، وهذا التنوع ضمن الوحدة للمعارف والخبرات هو الذى يزود ليس الأفراد أو النخبة، بل المجتمع ككل باحتياجاته المعرفية فى كل مجالات الحياة يشكل بذلك المجتمع المعلم المتعلم وبذلك فالتعليم المستمر مدى الحياة، هو المبدأ التنظيمى لكل أنواع التعليم انطلاقاً من مسلمة أساسية تؤكد أن التغير عملية مستمرة ومتسارعة، مما يفرض أن يكون التعليم عملية مستمرة ومدى الحياة.

وهو تعبير عن خطط شاملة تهدف إلى تجديد بنى النظام التعليمى القائم وتنمية جميع الإمكانات التعليمية، بهدف توفير متطلبات الحق الكامل فى التعليم لكل أبناء المجتمع فى كل الأعمار، من أجل تحقيق ديمقراطية التعليم باعتبار التعليم مطلباً أساسياً لتحقيق الذات وتفتحها من أجل تقدم المجتمع.

مبادىء للتعليم المستمر:

والمفهوم كما سبق توضيحه يرتكز على عدة خصائص تحدد فلسفته التى يعمل فى إطارها وأهم هذه المبادىء ما يأتى:

١ - التعليم المستمر تعليم للجميع ليس تعليماً للنخبة فقط

"Education For All"

ينص الحق فى التعليم كما جاء فى إعلان المؤتمر الرابع لتعليم الكبار المنعقد فى باريس فى الفترة من ١٩ - ٢٩ مارس سنة ١٩٨٥ على أن الحق فى التعليم يتكون من العناصر الآتية:

* الحق فى معرفة القراءة والكتابة.
* الحق فى طرح الأسئلة والتفكير.

* الحق فى التخيل والإبداع .
* الحق فى فهم البيئة وتدوين التاريخ .
* الحق فى الاستفادة من الموارد التعليمية .
* الحق فى تنمية المهارات الفردية والجماعية .

وهذا الحق فى التعليم بأبعاده المختلفة يؤكد حقيقة أساسية هى أن التعليم يجب أن يكون للجميع وأن يكون الناس جميعا متساوين فى الحقوق والواجبات، وهذا يتطلب توفير إمكانات تحقيق التعليم للجميع، وأن تكون التفاعلات الداخلية للنظام التعليمى ديمقراطية، وأن تكون أهدافه وسياساته ومناهجه أيضاً ديمقراطية بمعنى أن تكون عناصر العملية التربوية المختلفة سواء كانت مدخلاتها أومخرجاتها أو تفاعلاتها الداخلية ديقراطية، وهذا يتطلب تحقيق المساواة والحرية والمشاركة فى العملية التربوية برمتها .

وإذا كان التعليم النظامى ـ منذ نشأته ـ تعليمًا بورجوازيًّاس يخدم الطبقة الحاكمة، على حساب بقية الجماهير وذلك بنمطيته الشديدة، وانتقائيته وثقافته وتفاعلاته فإنه لا يمكن أن يكون تعليماً جماهيرياً، فإن التعليم المستمر يعمل ضد الانتقائية والنمطية، من خلال تعزيزه لمكانة الفئات المحرومة وانفتاحه على كل الطبقات الاجتماعية، وبالذات العاملة التى حرمت طويلاً من فرص التعليم المستمر، ويهتم بنشر التعليم وتعميمه وتيسيره لكل إنسان مهما كانت قدراته وأوضاعه .

٢ ـ التعليم المستمر مرن لا نمطى :"Flexibility"

يتسم التعليم النظامى بالنمطية التى تتسم أحياناً أوكثيراً بالروتينية والبيروقراطية والجمود، أى أنه نوع من التعليم يتطلب من زبائنه أن يتكيفوا لمتطلباته ومن لم يتكيف مع هذه الشروط لأسباب مجتمعية أو أسرية أو حتى تربوية يحكم عليه بالفشل، فاللوم دائماً على الضحية وليس اللوم على النظام .

أما التعليم المستمر فعلى العكس من ذلك تماماً ، أنه يتسم بالمرونة فلا روتين ولا بيروقراطية ولا نمطية، وإنما الطالب أولاً ، ثم المؤسسة ثانياً، ويركز بقدر أكبر على

حاجات الطرف الأول ثم على ملاءمة الطرف الثانى ويشجع تنوع الفرص الفردية بدلاً من تشجيع الصيغ الموجودة، ويقلل التركيز على متطلبات الوقت والمكان وحتى المسافات الدراسية لحساب تلبية احتياجات المتعلمين بكفاءة وجدة.

وبذلك فكل صيغة تربوية معترف بها يجب أن تتوافق مع نوعية المتعلم، والحاجات المستهدفة، والإمكانيات المتاحة، والظروف القائمة، والتربية فى التعليم المستمر عملية إنسانية، تعمل مع أناس، لأغراض اجتماعية، ولذلك فهى تربية تحريرية ، تحرر الذات من قيود الاغتراب والضعف والجهل، والتربية إذ تعمل لتنمية لا تفرق بين تنمية فردية وجماعية، مادية وأدبية ، ولا تعمل لصالح نظام على حساب منظومين فيه، ولا لحساب طبقة سائدة على حساب طبقات مسودة، وهكذا تأخذ بالتجديدية والتنوعية والابتكارية والعملية وبدلاً من تركيزها على وجود وحماية مؤسسات نمطية تركز على انتشار شبكة من البرامج والصيغ والأساليب التى لا تعرف النمطية ولا الروتينية ولا البيروقراطية ولا الزمنية.

٣-التعليم المستمر تعليم متكامل : "Integration"

ينظر التعليم النظامى للإنسان نظرة تجزيئية ، حيث يرى أن مراحل النمو المختلفة للإنسان وهى الطفولة والمراهقة والرشد والشيخوخة مراحل منفصلة ، وأن الإنسان قادر على التعليم فى المراحل الأولى فقط من حياته وهى الطفولة والمراهقة ، ولذلك يجب أن يكون فى هذه الفترة متفرغاً فقط للتعليم والتحصيل والإعداد للمراحل التالية والتى يجب أن ينقطع فيها للعمل ، وهذه النظرة الآلية الميكانيكية قد ثبت خطؤها حيث إن الإنسان فى صيرورة دائمة منذ الميلاد وحتى الوفاة وأنه من خلال هذه الرحلة العمرية طالت أو قصرت فى تفاعل مستمر مع وسطه وبيئته، وأن هذا التفاعل المستمر يؤدى به إلى التعليم المستمر سواء كان فى بداية الحياة أو فى مراحل متأخرة منها ، وأنه دائماً وأبداً يعمل على تحقيق ذاته وفى نفس الوقت يبحث دائماً عن معنى لوجوده ، والعلم الذى يعيش فيه ، وهذا البحث الدائم الدائب لا ينقطع ، وأن هذه العملية تتوافق مع طبيعة الإنسان الذى تتسم بالحرية وبالإرادة وبالقدرة الدائمة على التعلم .

ولما كان تحقيق الذات هو الدافع الأساسى لحياة الإنسان ، ولما كان استمرارية تحقيق الذات ، أى استمرارية الشخصية الإنسانية فى النماء والارتقاء هو حجر

الزاوية لضمان سلامة الشخصية الإنسانية ، فإن التعلم الذاتى Self Learning هو الذى يضمن للفرد حياة نفسية متجددة ، وتوظيفا أمثل لقدراته وامكاناته وترشيداً لأسلوب حياته ، وتدعيماً متزايداً لبنية الشخصية التى تعتبر نهراً متجدداً عذباً وليس بركة آسنة راكدة ، من هنا يكون التعليم عملية متكاملة تنظر للإنسان نظرة تكاملية دينامية ، تنظر للإنسان ككل فلا تجزئه ، تهتم بالجوانب المعرفية ، كما تهتم بالجوانب الوجدانية والمهارية ، تعمل على تنمية الشخصية الإنسانية ككل سواء على المستوى الجسمى أو الوجدانى أو الفكرى ، تعمل على تكامل الشخصية الإنسانية من خلال تنمية وعيها بذاتها ووعيها بعالمها الذى تعيش فيه.

من جهة أخرى التعليم المستمر تعليم تكاملى من حيث أنه ينظر إلى جميع الصيغ التربوية نظرة تكاملية فلا يفرق بين صيغ نظامية وأخرى غير نظامية ، ولا يفرق بين تعليم داخل المدرسة أو تعليم خارج المدرسة وإنما المهم كيفية خدمة كل هذه الصيغ والأنماط فى تحقيق الأهداف الإنسانية ، كيفية مواجهة هذه الأنماط سواء مجتمعة أو كل على حدة فى توفير متطلبات وحاجات الأفراد والمجتمعات بهدف تحقيق النمو المتكامل والارتقاء الشامل للإنسان .

ومن هنا فإن التعليم المستمر يعمل على تكامل صيغ التعليم فى جبهتين هما:

١- إدماج الصيغ الحديثة فى بنية عضوية وظيفية تجسد نظاماً تعليمياً غير مالوف يعرف بالتعليم خارج المدرسة .

٢- إدماج كل هذه الأنواع التعليمية حتى لا توجد ثنائية ، أو ازدواجية تعمل ضد التلاحم القومى والتجانس الثقافى والتنمية الشاملة للفرد والمجتمع .

٤- التعليم المستمر تعليم وظيفي : " Functional "(٤)

فى منتصف الستينات برزت الدعوة إلى مفهوم محو الأمية الوظيفى Functional Litreracy باعتباره أسلوباجديدا يعالج مشكلة الأمية من حيث ارتباطها بقضية التنمية الشاملة ، بالربط بين النشاط الإنتاجى الاقتصادى والاهتمامات الفردية ويعلم مهارات الاتصال الأساسية وذلك كله فى تداخل مع عمليات التدريب والتاهيل المهنى المتعلقة بالعمل ، من ثم فإن التعليم الوظيفى ،

هو ذلك التعليم الذى يحقق فيه الإنسان ذاته داخل إطار مجتمع تسهل بنياته وعلاقاته كلها عملية التنمية الكاملة لشخصية الإنسان .

إلا أن التجارب أثبتت أن مفهوم محو الإمية الوظيفى يركز على إعطاء الأولوية فى جهود محو الأمية للعاملين فى مواقع عمل محددة ، يمثل وجودهم بها اختناقا وعائقاً فى سبيل التنمية الاقتصادية والاجتماعية . وعليه فإن محو الأمية الوظيفى مفهوم انتقائى ليس من أهدافه محو الأمية بصورة شاملة ، وبالتالى فالتركيز وفق هذا المفهوم يكون فى جملته على الجوانب الاقتصادية والعملية مهملا بذلك الجوانب الاجتماعية والثقافية .

والوظيفية بهذا المعنى لا تهتم إلا بجانب واحد فقط من جوانب الشخصية الإنسانية هو الجانب المهارى مهملة بقية جوانب الشخصية الإنسانية ، هدفها تغيير أوضاع المجتمع بصورة دائمة نحو مستقبل مرغوب ، مستقبل منبثق من وعى الناس، ووعيهم بحاضرهم وبالمستقبل أو المستقبلات البديلة ، وبالوسائل أو الطرق الموصلة من الحاضر إلى المستقبل ، ومن هنا فالدور الأول والأخير فى تحقيق التنمية يكون للإنسان ، لوعى الإنسان ، لحضور الإنسان ، حضوره مع ذاته ، وحضوره فى مجتمعه وفى العالم الذى يعيش فيه ، حضوره النفسى والفكرى ، والأيديولوجى، وهذا يتطلب من كل فرد أن يكون متعاطفاً مع متطلبات تحقيق هذا المستقبل ، مدركا لهذه المتطلبات فاهما للتضحيات المطلوبة ، مشاركا بمسئولية وعقلانية فى هذه التضحيات ، وهذا لن يحدث دون معرفة واسعة وتعليم شامل مستمر ، وخلاصٍ مستمر من كل القيود المعقدة للإنسان ، وهذا يتطلب أن يكون الإنسان حرًّا قادراً على اتخاذ قراراته مريداً لاتخاذ هذه القرارات ، مقتنعا إلى أقصى درجة ، اقتناعا ذاتيا واعيا قائما على الإدراك والفهم والعقلانية ، بأن هذه المشاركة القائمة على قراراته أساس لتحقيق مستقبله ومستقبل أبنائه ، وأن عائد هذه المشاركة وما يترتب عليها من تضحيات سيعود عليه وعلى أبنائه فى صورة استجابة مجتمعية لحاجاته وحاجات أبنائه ، سواء كانت هذه الحاجات اقتصادية أواجتماعية أوثقافية أو نفسية .

والإنسان بهذه الصورة إمكانية صيرورة دائمة من الارتقاء النفسى والفكرى المهارى ، إمكانية مفتوحة وقابلة وقادرة إلى أقصى مدى ، تستطيع أن تكون

ماتريده وما تصبو إليه ، طالما ملكت الحرية والإرادة ، ووجد معنى لوجودها ولم تغترب عن واقعها . وهنا لا تكون الوظيفية مجرد إعطاء الإنسان مهارات تتصل بالعمل من خلال التدريب الحرفى وإنما هى ابتكارية وتجددية مستمرة هدفها الخلق والابتكار والابداع المستمر لأنماط وصيغ وطرائق ومناهج شديدة التنوع لمواجهة مطالب وحاجات فردية ومؤسسية ومجتمعية مستمرة التغير والتنوع ، لأن الحاجات والمطالب التى تفرضها الضرورات الوظيفية أو الوجودية ، الفردية أو المجتمعية ، غير مشبعة وفى صيرورة مستمرة ما دام الإنسان يصبو دائماً إلى تحقيق ذاته ، وإلى الاستمرار فى إزكاء الذات وصولاً للهوية المتكاملة ، إلى الرشد الإنسانى الذى لا يعرف حداً معيناً من الإنجاز وكفى ، وإنما يصبو دائما إلى مزيد من الإنجاز ، وإتقان الإنجاز ، الإنسان الراشد هو الإنسان المستقل النشط ، هو الإنسان الموضوعى التنويرى ، هو صاحب القدرات الواسعة والمسئوليات المتعددة ، هو المتقبل لذاته الراضى عنها ، الغيرى وليس الأنانى ، هو صاحب الهوية المتماسكة المتكاملة الذى يهتم بالعموميات والقضايا الأصيلة .. ، الإنسان الراشد متسامح له علاقات إنسانية طيبة ، قادر على مواجهة التغير وساعى إليه ، تعاونى واسع المعرفة .

كل هذه الصفات يتطلبها ويفرضها العصر الذى يعيش فيه ، والمستقبل الذى يصبو إليه ، وهذا لا يمكن أن يحدث بتدريب وظيفى ، أو إتقانه لحرفة ، أو حفظ لمجموعة من الكتب فى عدد أكثر من السنوات ، وإنما يمكن أن يتحقق بتعليم مستمر مبتكر ومتجدد ومبدع لصيغ تربوية لكل منها وظيفة موازية لحاجة أو مطلب إنسانى أو مجتمعى مستمر ومتجدد ، ومن هنا تكون الوظيفية استمراراً للابتكار والتجديد الهادف والموجه والمحقق لحاجات إنسانية متجددة ومستمرة ، وليس نمطاً وقولبة للإنسان فى قالب تعليمى نمطى قاصر ينظر للإنسان نظرة مغلقة أو تجزيئية .

المبادئ السابقة توضح السمات العامة لمفهوم التعليم المستمر ، تلك التى فرضتها متغيرات العصر خاصة ثورة العلم والتكنولوجيا ، وما ترتب عليها من سرعة التغير والتقادم المستمر للمعرفة الإنسانية ، والتى فرضت نظرة جديدة للكون والوجود الإنسانى فالكون أصبح نظاماً مفتوحاً دينامى الحركة ، فى نماء وارتقاء مستمر والعلاقات الإنسانية أصبحت أكثر تعقيداً ، وأكثر تداخلاً ، واعتماداً ، والثقافات أصبحت أكثر ثراءً وثورة الإعلام والاتصال التى هى نتاج لثورة العلم

والتكنولوجيا ، قربت المسافات وقضت على الحواجز والإنسان أصبح أكثر من مجرد صندوق أسود يتصرف بآلية تحكمها معادلة « المثير – الاستجابة » وأصبح أكثر من مجرد كائن غريزى تحكمه الغرائز والآليات الدفاعية والنزعات المرضية ، ويتحكم فيه ماضيه وغرائزه غير المشبعة ، وإنما أصبح إمكانية غائية مستمرة السمو والارتقاء منفتح على غيره ، يبحث دائماً عن معنى لحياته ، تسيره إرادة الوجود كما تنميه إرادة العطاء ، يعمل دائماً لتحقيق ذاته وإزكاء هذه الذات بنفسه لنفسه وبغيره ومن أجل غيره ، فالعطاء الدائم هو أساس الوجود وبذلك تغيرت بالضرورة النظرة إلى التربية وإلى التعلم ، فالتربية عملية تفاعل مستمر بين الإنسان وواقعه بين الإنسان والإنسان ما يصبو إليه فلا تربية بدون تفاعل ، والتربية عملية متعددة الأبعاد ، تستند على الخبرة السابقة وإلى قدرات الفرد وميوله ، وإلى أهدافه ودوافعه ومطامحه ، والتعلم نتاج للخبرة ، فكل تعلم يتأتى فحسب من خلال الخبرة ، والخبرة تعنى التفاعل مع البيئة ، بذلك لا يمكن أن يكون التعليم شيئاً يعطيه المعلم لتلاميذه أو يفعله لهم بطريقة مباشرة ، ولا تكون المعرفة نتيجة لتدريس المعلم رغم أهميته ، وإنما تكون نتيجة لتعلم الفرد ذاته ، لأن هذا التعلم مرتبط بأهدافه ومطامحه وإشباعاته ، فالأهداف الواعية لدى المتعلمين هى التى تحدد قيمة التعلم .

إذن التعلم الذاتى هو الطريق الأمثل لتحقيق الذات من خلال تحقيق استقلال ذاتى متزايد من خلال الاتجاه المستمر نحو الاعتماد على الذات ، بالتحرر المستمر من المؤثرات الخارجية غير المواتية ، وتزايد القدرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسئوليات ومواجهة الواقع الناتج عن ذلك ، ومن خلال تحقيق إطار مرجعى أكثر كفاءة وملاءمة بالمزيد من المعلومات الأكثر دقة عن الذات والواقع والعالم ، وبتحسين الجدارة والكفاءة فى مواجهة المشكلات الحياتية وفى القدرة على تنفيذ خطط الذات نحو المستقبل ، وإلى تحسن فى علاقات الذات مع البيئة الاجتماعية والطبيعية ، والذى يؤدى بدوره إلى القدرة على حل الصراعات والتغلب على الدفاعات غير الملاءمة والمعطلة للإنسان والمقعدة له عن مواجهة التغير والقدرة على تحمل التوتر .

وإذا كان التعلم الذاتى هو الأداة الرئيسية لتحقيق ذلك فإن له العديد من الصيغ والأنماط والبرامج التربوية والتى تعمل جميعها فى إطار مفهوم التعليم المستمر .

أنماط ونماذج للتعليم المستمر :

انطلاقا مما سبق يمكن أن نحدد ثلاثة أنواع من القوى والمؤثرات التربوية تباشر تأثيرها على تعليم الإنسان طوال حياته ، وهى :

(١) التعليم الرسمى (النظامى **Formal Education**) ممثلا فى نظام التعليم الرسمى بالمدارس والمعاهد والجامعات .

(٢) التعليم اللامدرسى (غير النظامى **Non - Formal Education**) وهو يعنى ذلك النشاط الاختيارى الذى يتجه إليه الأفراد لرغبتهم فى تحسين أوضاعهم المهنية ، أو لتحسين نمط حياتهم ، أو لاستثمار وقت فراغهم بطريقة جيدة، أو لتعويض وتدارك نقص معين فى إعداد الفرد فى سنوات حياته الدراسية السابقة والاستزادة والمعرفة .

(٣) التعليم العرضى فى سياق الحياة **Informal Education** ويعنى تلك العمليات المستمرة التى يكتسب فيها الفرد الاتجاهات والقيم والمهارات والمعرفة من واقع الخبرة اليومية ، ومن خلال الوسائط والمؤثرات التى يحتك بها فى بيئته ، سواء كانت هى الأسرة أو الجيران ، أو جماعة الأصدقاء ، أو مجموعة العمل أو اللهو . . سواء كان ذلك فى الأسواق أو المكتبات ، أو من خلال وسيلة من وسائل الثقافة .

ويتجه بعض العلماء إلى إضافة نوع رابع من التعليم يطلقون عليه التعليم الدولى **International Education** ويقصد به اكتساب المعرفة خارج حدود الوطن الذى ينتمى إليه الفرد .

على أنه تجدر الإشارة دائما إلى التداخل والتفاعل بين هذه الأنواع ، وتضافرها جميعا فى تربية الأفراد ، وأن الإطار الذى يشتمل عليها يطلق عليه النظام التعليمى **Education System** ، وهو يعد واحدا من النظم الفرعية التى تشكل فى مجمعها وتفاعلاتها النظام الاجتماعى العام .

كما يجدر التنويه بهذا التحول فى مفهوم التعليم فى الفكر التربوى الحديث، من المفهوم التقليدى بقصر عمليات التعليم على ما تقوم به المؤسسات التعليمية من وظائف تؤدى إلى نقل التراث الثقافى من جيل إلى جيل ، والحفاظ على الأوضاع القائمة بإعداد الأفراد للعمل والإنتاج والحياة وفق متطلبات الواقع الاجتماعى إلى مفهوم التعلم المستمر أو التعليم مدى الحياة **Lifelong Learning** ،

وهو المفهوم الذى يتسق مع طبيعة العصر ، ويستجيب لحاجات الأفراد فى عصرنا الراهن الذى يتسم بالتغير كحقيقة وضرورة ، وبالتالى لابد وأن تخضع لهذه الحقيقة .

من هذا المنطلق فإن مفهوم التعليم المستمر إنما يعنى أن التعليم لا ينتهى بانتهاء الفرد من مرحلة تعليمية معينة ، وإنما يستمر باستمرار الحياة وفى سياقها ، وذلك من أجل تحقيق آمال الفرد ، وتنمية قدراته وإمكاناته ومهاراته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية ، وتصحيح نواحى القصور فى التعليم النظامى الرسمى وتمكين الفرد من مواجهة مطالب العلم المتغير ، وتحقيق طموحه الشخصى فى الحاضر والمستقبل ، وأهم من ذلك كله هو أن يعرف الإنسان الاستقصاء والتساؤل وأن "يتعلم كيف يتعلم" .

هذا ويستند التعليم المستمر على مكونات ثلاثة أساسية سبق أن تعرضنا لها يمكن إيجازها فيما يلى :

(١) **الامتداد الزمنى** : ويعنى توسيع نطاق التعلم زمنيا ، بحيث يغطى فترات الحياة لشخص المتعلم .

(٢) **الابتكار** : وهو يعنى استحداث أشكال تربوية جديدة ، وتطوير الأساليب التقليدية القائمة من حيث البنية ، والقواعد المنظمة ، ومرونة البرنامج التعليمى ، وأساليب الإدارة والتقييم .

(٣) **التكامل** : ويعنى التكامل فيما بين أنماط التربية على مدى حياة الفرد ، استناداً إلى النظرة التكاملية الحديثة لوحدة المعرفة الإنسانية وتأكيداً لحقيقة تكامل جوانب الشخصية : البدنية ، والعقلية ، والاجتماعية ، والوجدانية .

هذا ويرى بعض المفكرين التربويين أن مفهوم التعليم المستمر هو المفهوم الأكثر ملاءمة للإنسان الحديث ، وقد يغالى البعض فى التطرف فيرى أنها سوف تحل تماما محل الأساليب التقليدية فى التعليم ، حيث ينادى البعض بفكرة « فك أو حل المدرسة **Deschooling** » ، وأنها ستزول وتذوب فى مجتمع المستقبل الذى سوف يتحول إلى مدرسة كبيرة لتعليم كل أفراد الشعب ، ويعتمد بعض المفكرين أن هذا الاتجاه سيسود نتيجة انتشار استخدام الكمبيوتر والانخفاض المستمر لأسعاره .

كما يرى بعض الباحثين التربويين أن المدرسة هى التى تمنح المركز الاجتماعى ، وهى التى تختار الحاكم والمحكومين استعداداً لتكاملهم فى مجتمع طبقى مبالغ فيه ، وهى التى تدرب التلاميذ على الخضوع لجميع المؤسسات الأخرى ، كما يضيف هؤلاء بأن الاستثمار فى التعليم هو استثمار لا عائد له .

ويؤيد بعض العلماء فكرة التعلم المستمر واللامدرسي على اعتبار أنه الطريق الحقيقى لممارسة الحرية واسترداد الذاتية .

على أن هذه الأفكار التى تؤيد اللامدرسية والتعلم المستمر ، لا ينبغى أن تبهرنا إلى الدرجة التى نطلب فيها للمدرسة الذوبان والفناء ، ذلك أن التعليم النظامى ليس مسئولاً عن خلق عدم المساواة ونظام الطبقات الاجتماعية ، بل هو النظام الاقتصادى نفسه ، وإن أعتبرت المدرسة إلى حد ما الانعكاس والأداة الدائمة له ، كما أن الانحياز إلى الجانب الذى يؤيد اكتساب المعرفة بطريقة ذاتية بعيداً عن المدرسة يجانبه الصواب ، ذلك أن التعليم المدرسى هو الذى يغرس فى الطفل قيمة التعلم ، وقيمة المعرفة ، ويعلمه كيف يتعلم ، وهذا يعتبر الأساس الحقيقى لنظام التعلم المستمر مدى الحياة . من هذا كله فإن التعلم المستمر وما يتطلبه من أشكال تعليمية لا مدرسية لا يعنى بالضرورة فك المدرسة أو حلها ، أو أن اللامدرسية تتناقض مع المدرسية ، بل إن لكل شروطا وظروفا ، أهدافا وطبيعة ، مزايا وعيوبا .

ومن هذا المنطلق يمكن القول بأن التعلم المستمر يتسق مع الأدوار التى يقوم بها فى كل مرحلة وأساسه المتكامل مع كل أنماط التعليم النظامى وغير النظامى والعرضى ، وأنه يتميز بمرونته وتعداد محتواه وأساليبه وطرقه التعليمية ، وأنه يصحح مفهوم الأنظمة التعليمية حيث يؤكد على التعلم أكثر من التأكيد على التعليم ، وأنه يستهدف الاستمرارية التى تحقق للفرد المعرفة المناسبة فى المرحلة التى تحقق للفرد المعرفة المناسبة فى المرحلة التى يعيشها ، وفى نفس الوقت يهيئه للمرحلة التالية من عمره ، وبالتالى يحقق النمو المتكامل لشخصية الفرد التى تجعله يقوم بدوره فى المجتمع فى صيغة متناسبة .

هذا ومن أهم دوافع الفرد للتعلم المستمر هو تنمية قدراته للحصول على عمل أفضل أو القيام بمطالب مهنته الحالية على نحو أفضل ، أو تحسين دخله ووضعه الاجتماعى ، أو رفع مستواه المعرفى والثقافى ليتمكن من التجاوب

والتفاعل والمشاركة فى تطوير الأحداث المحيطة به وهنا تكون القيمة الكبرى للتعليم المستمر المرتكز أساساً على التعلم الذاتى .

ويمكن توضيح ذلك بعرض بعض صيغ ونماذج للتعليم المستمر ولعل من أهمها [٥] :

١- التعليم المفتوح . ٢- التعليم الموازى . ٣- التعليم المتناوب .

(١) التعليم المفتوح : « Open Education »

يعتبر مفهوم التعليم المفتوح من المفاهيم الغامضة التى تحمل العديد من المغانى والإيماءات ، فمثلاً يمكن أن يكون المقصود منه التخفيف من شروط القيد والسن والمستوى الأكاديمى للمتعلمين عند التحاقهم بالمؤسسات التعليمية ، كما يمكن أن يكون المقصود به عدم الارتباط بمحتوى تعليمى معين يلتزم به المتعلمون فى مرحلة التعليم ، وبالتالى لا يكون هناك ضرورة لتحديد مستوى أكاديمى معين لابد أن يصلوا إليه جميعاً ، كما يحمل إيماءات التخفيف من قيود الاستمرار فى عملية التعلم لطول الوقت كما تفترض التربية النظامية أو التخفيف من متطلبات الامتحانات وأدوات القياس والتقوية المختلفة ، أو عدم الالتزام بأهداف مسبقة تفرض على المتعلمين من قبل المسئولين على عملية التعلم ، أو عدم الالتزام بطريقة معينة فى التدريس والتعليم مثل ضرورة التعليم المباشر وجها لوجه كما يتم فى التعليم النمطى ، أو عدم الالتزام بمكان محدد للدراسة مثل المبنى المدرسى أو المبنى التعليمى .. أو غير ذلك ورغم ذلك فإن هناك تعريفا تقريباً لمصطلح التعليم المفتوح يمكن أن نتبناه فى هذه الدراسة وهذا المصطلح مستمد من الهدف الذى من أجله وجد مثل هذا المفهوم أو النمط من التعليم ، ألا وهو التخفف بأكبر درجة ممكنة من نمطية التعليم النظامى وشكليته من أجل توفير الفرص التعليمية اللازمة لأولئك الذين لا يستطيعون تحقيق الاستفادة التربوية لأنفسهم من خلاله سواء كانت عدم الاستطاعة هذه ترجع لظروف شخصية أو اجتماعية - اقتصادية أو تربوية وبذلك يكون التعليم المفتوح هو « كل الفرص التعليمية التى يمكن توفيرها بعيداً عن الشروط النمطية التقليدية التى يتسم بها التعليم النظامى لمقابلة حاجات تربوية أساساً فردية أو جماعية لأولئك الذين حرموا من التعليم النظامى أو يريدون المزيد من التعليم » .

وهو بذلك يتسم بمجموعة من السمات من أهمها :

– يوجه النظام الطالب عن طريق استنباط أهدافه منه هو وتفسيرها وتحليلها عند نقطة البداية وطوال اتصاله ببرنامج التعليم .

– يقوم النظام بصياغة الأهداف بطريقة تغيير كاساس لصنع القرارات المتصلة بعملية التعلم ، والتى تجعلها معروفة لدى جميع الطلاب ومقبولة لديهم وقابلة للتعديل بواسطتهم .

– يكون البرنامج مرنا لمقابلة مجموعة متباينة ومتنوعة من الحاجات الفردية بأساليب متنوعة من أساليب التعليم .

– يهدف التقويم فيه إلى التحسين والتعديل والبناء ، ويهدف إلى رفع مستوى كفاءة الأداء .

– التعليم فيه يتم بالاستقلال الذاتى وليس بالمواجهة المباشرة وإن كان هذا أحد أساليبه ونظم التعليم المفتوح متعددة ومتنوعة من أهمها :

(أ) التعليم من – عن بعد: Education distance

(ب) التعليم بالمراسلة : Correspondence Education

(جـ) التعليم المبرمج : Programmed Education

وهى فى معظمها تعتمد على اعتماد المتعلم على نفسه فى التعليم المخضع لأية شروط سوى شرط قدرته هو على هذا التعليم ودافعيته نحو الاستمرار فى هذا التعليم وأغراضه وطموحاته منه .

(٢) التعليم الموازى : " Parallal Education "

يعتبر التعليم الموازى نوعاً من التعليم شبه النظامى ، يقع تحت مظلة التعليم غير النظامى ويعني كل الفرص التعليمية التى تقدم للتعويض عن ضعفه وتقصيره وهو يتواجد جنباً إلى جنب وعلى خط متصل مع التعليم النظامى دون أن يكون جزءا منه أو خاضعا له . وهو نوع من الفرص التعليمية الأولى لمن لم يحصل على اى فرصة تعليمية ، والثانية لمن حصل على جزء من التعليم ولم يكمله ، والثالثة لمن يريد الاستزادة من التعليم مهما كان مستواه ، وهى الفرصة التى توفرها الهيئات الحكومية وغير الحكومية (التطوعية) ، والتى تشكل نظاماً متسقاً ومنسجما

وتعايشاً مع التعليم النظامى دون الخضوع له وإن أمكن ابتكار جسور وقنوات للتواصل والتنسيق بينهما .

وهو بذلك يعمل على تدعيم وتنمية التعليم النظامى ، وتصحيحه وإبطال ما ينبغى إبطاله فيه ، وأحياناً يحل محله لتعويض ما فات التعليم النظامى بفضل خصائصه وقدراته على مواجهة احتياجات تحقيق كل الأهداف التربوية .

ولكى يحقق التعليم الموازى أهدافه لابد من إنشاء بدائل من الفرص التربوية وتنميتها وتنسيقها لتشكل نظاماً ، ولابد من تزويد تلك العمليات المتصلة بالتعليم الموازى من (نقل – تحويل – استيعاب – إعادة توجيه) ، بالشروط التى تؤدى إلى ربط هذا التعليم ربطا جيداً بغيره من العمليات الاجتماعية بما فيها التعليم النظامى .

ومن الواضح أنه لا يوجد فرق كبير بين التعليم الموازى والتعليم غير النظامى ، اللهم فى أن التعليم غير النظامى أكثر شمولا من التعليم الموازى ، وذلك بما يقدمه من فرص تعليمية أوسع سواء كانت للأطفال فى الفئة العمرية قبل سن التعليم الأساسى ، أو للكبار فى الفئة العمرية التى بعد التعليم النظامى ، كما أن التعليم الموازى يتميز عن التعليم غير النظامى وتعليم الكبار بأنه فى مرحلة وسط بين التعليم النظامى وغير النظامى وتعليم الكبار ، فضلا عما يتميز به من تنسيق وتخطيط أنشطته فى نظام تعليمى يوازى التعليم النظامى .

(٣) التعليم المتناوب : « Recurrent Education »

هو نوع من التعليم شبه النظامى يقع تحت مظلة التعليم غير النظامى أوتعليم الكبار يتناوب فيه الدارسون على فترات كل من التعليم والعمل وفق ظروفهم واحتياجاتهم .

وترجع فكرة التعليم المتناوب إلى سنة ١٩٦٩ فى مؤتمر وزراء التربية بفرساى "Veria" حيث اقترحه وزير التربية السويدى فى ذلك الوقت أولف بالم " Palme Olof " باعتباره صيغة تربوية الهدف منها تحقيق عدة أهداف فى آن واحد وهى :

– تحقيق المزيد من العدالة فى توزيع الفرص التعليمية وخاصة فى التعليم بعد الإلزامى العالى والجامعى ، وهذا من منطلق أن التعليم الإلزامى لابد وأن يكون قد

حقق استيعابا كاملا من هم فى الفئة العمرية المقابلة لسن الإلزام ، وفى نفس الوقت على درجة من الكفاية تؤهل تاركه للتعلم الذاتى .

– محاولة ربط التعليم بالعمل ، وبذلك يتحقق مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة بالتناوب فيما بين التعليم النظامى والعمل .

– الاستفادة من كافة أشكال التعليم الأخرى التى توفرها مؤسسات المجتمع سواء كانت تربوية أو غير تربوية ، والتكامل معها .

– الاستفادة من كافة أشكال التعليم الأخرى التى توفرها مؤسسات المجتمع سواء كانت تربوية أو غير تربوية ، والتكامل معها .

– التغلب على عيوب التعليم النظامى المتصل والذى يستمر فيه الطالب أكثر من ١٦ سنة فيما بين سن (٦ – ٢٦) ، وفصل الشباب عن حياة العمل مدة طويلة وبذلك ينفصلون عن حياتهم الطبيعية ، مع انفصال المدرسة عن المجتمع وجمودها وعدم قدرتها على ملاحقة التغير ، وعدم قدرة التعليم النظامى على مواجهة مطالب سوق العمل كميا وكيفيا، وزيادة كلفة الفرصة التعليمية النظامية بصورة أصبحت تحول دون تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية ، وما يؤدى إليه التعليم النظامى من اتساع للفجوة بين عالمى الصغار والكبار ، وما يترتب على طول مدة التعليم النظامى المتصل من تأخير لنضج المتعلم وتطويل فترة مراهقته .

وهو بذلك يعتبر استراتيجية شاملة لكل تعليم بعد الإلزامى ، أو بعد الأساسى والسمة المميزة له هى توزيع التعليم على مدى حياة الفرد عن طريق التناوب المستمر بين التعليم وأنشطة أخرى بديلة أساسا العمل ، ولكن أيضا مع وقت الفراغ أو الإحالة التقليدية للمعاش .

ولعل أهم العوامل التى تدعو الأخذ بهذه الصيغة التعليمية فضلا عن تحقيق العدالة فى توزيع الفرص التعليمية ، والتغلب على عيوب التعليم النظامى ، هو ترشيد الإنفاق على التعليم النظامى والاستجابة لمطالب المرونة المهنية التى يفرضها التقدم العلمى والتكنولوجى على بنية المهن وعلى نمط العمالة وتوزيع السكان على قطاعات العمل المختلفة (الزراعية والصناعية والخدمية والمعلوماتية) .

هذه هى أهم الصيغ والأشكال التعليمية التى حددتها المفاهيم السابقة وهى جميعها تهدف إلى تحقيق فلسفة التعليم المستمر ، وصولاً إلى تحقيق الغاية الكبرى

وهى المجتمع المعلم المتعلم الذى يصبح فيه كل فرد « إما عالما أو متعلما أو محبًا للعلماء ولا يكون الرابعة وهى كراهية العلم والعلماء فيهلك » كما قال رسول الله ﷺ.

وهى فى معظمها تنتمى إلى التعليم الذى يتم خارج المدرسة **out of school** متكاملا معها لتحقيق فلسفة التعليم المستمر .

شروط تحقيق هذه الصيغ والنماذج لأهدافها :

١- لابد من توفير قاعدة انطلاق من التعليم العام والإلزامى والمتكافئ والموحد لكافة أبناء المجتمع دون استثناء لأى ظرف ، بحيث يوفر القدر الضرورى واللازم والكافى لكل فرد كى يستطيع مواصلة التعليم معتمدا على ذاته وهى النقطة التى يمكن أن نطلق عليها نقطة ذاتية التعليم « **Self Learning Point** » .

٢- لابد من إعادة النظر فى التعليم النظامى بحيث يصبح التعليم النظامى مهما طال مداه مجرد حلقة من سلسلة للتعليم المستمر وبذلك يصبح التعليم مدى الحياة ضرورة وواقع اجتماعى .

٣- لابد من تجميع هذه الصيغ جميعًا فى صيغة « شبكة قومية للتعليم » تصنف وتجمع وتحدد إمكانيات كل نمط والأهداف التى يستطيع تحقيقها والفئات التى يمكن أن تستفيد منها .

٤- لابد من تحقيق تكامل وتنسيق بين جميع هذه الأنماط والصيغ فى ضوء مايتم تحديده من حاجات سواء كانت فردية أو مؤسسية أو مجتمعية وتحديد أى من هذه الصيغ يناسب تحقيق هذه الحاجات .

٥ - لابد من أن تكون هذه الأنشطة والبرامج ضمن خطة شاملة ومتكاملة للتنمية المجتمعية بجميع جوانبها - وتنمية وارتقاء الإنسان حضاريا ولجميع نواحى شخصيته .

* * *

المــراجــع

١- راجـــع:

- البنك الدولى : تقرير عن التنمية ١٩٨٤ ، ترجمة مركز الأهرام للترجمة والنشر القاهرة ، ١٩٨٤ ص (١٠٦ – ١٠٨) .

- باولو فريرى : تعليم المقهورين ، ترجمة محمد نور عوض ، لبنان ، دار القلم ، ١٩٨٠ .

John, Simons (editor) The Education dilemma, Oxford The – World Bank, 1980, P. 15.

- فيليب كومز : ازمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات ،

ترجمة أحمد خيرى حربى وآخرون ، دار المريخ ، الرياض ، ص (٢٥ – ٤٠) .

- أحمد الخطيب ، « التربية المستمرة : سياستها ، برامجها وأساليب تنفيذها » مجلة العلوم الاجتماعية ١٩٨٠ .

- عبد الله هنداوى « التربية المستمرة : مفهومها ، اهدافها ومجالاتها »

مجلة التربية المستمرة السنة الأولى العدد الثانى ، يولية ١٩٨٠ .

Martin Carnoy & Henry Levin (eds) The Limits of Educational Reform, New York : David Mckay Company, inc., 1976 .

٢- راجع :

- محمد أبو موسى البكرى : دور التعليم المستمر فى التنمية الاقتصادية

والتنمية ، جامعة الكويت (١١ – ١٦ أبريل ١٩٨١) ، ص (٩٩) .

Ronald dore, The Diploma Disease : Education, Qualification and Development, Los Angeles : Greorge Allen & Unwin, 1976.

Rolland Paulston (ed) Non - Formal Education : Annotated International Bibliography, New York: PraegerPublishers, 1972.

Ivan lilich, De - Schooling Society, New York : Harper& Row Publishers, 1970.

Everett Reimer, School is Dead : Alterative to Education, New york : Doubleday, Anchor Books Edition 1972 .

A.N Whitehead, The Aims of Education, New York : The New American Library, Inc., (9 the Printing) 1958.

(٣) راجـع :

نورمان ماكنزى وآخرون : التعليم المفتوح، ترجمة صالح عزب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بغداد ، ١٩٨٩ ، ص ١٧.

- محمود قمبر : التعليم المستمر ، مرجع سابق، ص ١٠٨ .

- طلعت منصور : التعليم الذاتى ، وارتقاء الشخصية ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية ، ص ٢٠-٢١.

- محمود قمبر : التعليم المستمر ، مرجع سابق، ص ١٠٠.

(٤) عبد الفتاح حجاج : استراتيجيات تعليم الكبار فى المجتمعات النامية، أسسها ، علم تعليم الكبار ج ٢ بغداد ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٥، ص ١٩٤-١٩٨.

-M.S.Knowles, The modern practice if Adult eduction, New-YorK Cambridge, The adult edu, Company, 1980, p.28-29.

(٥) نورمان ماكنزى : التعليم المفتوح، مرجع سابق ، ص ١٦.

P.Coombs : New paths to learning for rural children and Youth, UNICEF, 1973, p 11

- سلامة صابر محمد العطار : التعليم غير النظامى وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى مرحلة التعليم الأساسى فى ج.م.ع، رسالة دكتوراة غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس ، قسم أصول التربية، ١٩٨٩، ص ١٣٣ - ١٣٤.

- اليونسكو ؛ المؤتمر الرابع لتعليم الكبار ، باريس (١٩ - ٢٩ مارس ١٩٨٥)، التقرير النهائى، ص ٢١-٢٢.

-M.S.Knowles. The practice of Adult education op,cit, p.19. Ibid, p.25.

- مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية، حول التخطيط من أجل ترابط أفضل بين التربية النظامية وغير النظامية، التقرير النهائى، القاهرة، ٢٢-٢٧/٩/١٩٨٤، ص ٦-٧.

ـ **هايمو مانتين**: تطور التعليم الموازى فى البلدان النامية، ترجمة سونيا غندور، الحلقة الدراسية شبه الإقليمية حول التخطيط من أجل ترابط أفضل من التربية النظامية وغير النظامية، القاهرة ٢٢ ـ ٢٧ / ٩ / ١٩٨٤، ص١-٢٠

-OECD : Equal educational opportunity,Center for educational research and Innovation, Paris, 1973.p.24-25.

- Aulis, Alaneni. Lifelong edu, Pemanent edu., recurrent edu. in adult in finland, Vol. 19, No. 2 Helsinki 1982 .

- D,hainaut : Educational needs in Lifelong edu., France, 1981 p.64-75.

- M.s.Knowles, The modern practice ...., op.cit., p.36.

- G.Vaideanu : Implications of Content reform for The Other Components of The edu, System, UNESCO Curricula and Lifelong edu., France, 1981, p.328.

* * *

الفصل الثانى

تعليم الكبار فى التراث الإسلامى

ساد فى وقت من الزمن أن دراسة التراث يقتصر دورها على العودة للماضى لكى تستمد منه التوجه نحو الحاضر، وأكد اتجاه آخر أن الحاضر هو محصلة التجارب فى تفاعلها عبر التاريخ بحيث يمكن أن تتعارض أو تتعايش ويصبح الهدف من دراسة التراث التعرف على ما حدث من تغير وتطور والبحث عن التباين والتناقض فى فهم مكونات الحاضر وعلاقته بالماضى(١) .

وقد أثارت قضية دراسة التراث فى الوطن العربى وقوف العقل العربى أمام الحضارة الغربية ـ منذ أوائل القرن التاسع عشر ـ موقف طالب العلم. وأمام هذه المواجهة كان لابد وأن يرتد الإنسان العربى إلى ذاته لكى يعرف كيف يستقبل ذلك الجديد، كيف يوائم بينه وبين تراثه الذى بغيره يمكن أن تذهب عروبة مجتمعه، بحيث تستطيع أن تميز بين موقفين هما(٢) :

الموقف الأول : يمكن أن نطلق عليه الموقف المتطرف، وهو إما قابل للتراث كله ورافض للحضارة الغربية المعاصرة، أو قابل للحضارة المعاصرة ورافض للتراث وليس فى الأمر أى خيار.

والذين يقبلون التراث ويرفضون الحضارة المعاصرة ويقفون منها موقف المعارضة ولا يقتبسون منها بحجة تعارضها مع قيم المجتمع الدينية والخلقية، ساعدوا على ما حدث من تخلف شديد فى كثير من أجزاء الوطن العربى عن ركب الحياة وقطع صلة هذا الجزء عن باقى العالم ،ولا شك فى أن هذا الموقف جناية على العالم العربى وسوء تفسير للدين والقيم العربية الإسلامية. وللعقل العربى الذى لم يعرف الانفصام بين العلم والدين، والذى كان قادراً على الحوار مع أنماط الفكر الأخرى فى العالم، أخذ منها وأعطاها مما أدى إلى ازدهار الحضارة العربية الإسلامية وتجددها وتطورها بحيث كانت الركيزة الأساسية للنهضة الأوروبية.

أما الذين يقبلون الحضارة الغربية المعاصرة ويرفضون التراث فيقفون أمام

الحضارة الغربية موقف الخضوع والاستسلام باعتبارها الحضارة الإنسانية التى لاحضارة سواها فيقبلونها بفلسفتها المادية ونظمها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ويتجهون إلى «بتر للتراث بتراً» وهم فى ذلك يتجاهلون الحضارة العربية على الرغم من وجود خصائص مميزة لها لا يمكن فصلها عن الحضارة العالمية بل إنها مكملة مع غيرها من الحضارات للفكر العالمى الإنسانى. كما ان هذه الخصائص لم تنبع من التراث العربى فقط، وإنما من سياق تأثيرها بالثقافات المختلفة وخلال مراحل ومزاكز التفاعل فكريًا واجتماعيًا واقتصاديًا وثقافيًا.

الموقف الثانى : الموقف المعتدل الذى يرى إمكانية الجمع بين الحضارة المعاصرة والتراث ويحاول ان يحقق المزيج الثقافى الذى تكون فيه الأصالة والمسايرة للعصر الراهن من أجل حضارة عربية معاصرة.

والملاحظة أن هذه المحاولة التى تمت فى بعض اجزاء الوطن العربى أدت دون وعى منها إلى تغلب عناصر الحضارة الغربية ، وتحولت بالتالى إلى مجتمعات مستهلكة للحضارة وليست صانعة لها، كما أن فقدان التوازن بين عناصر الثقافة المادية وغير المادية ترتب عليه ظهور مظاهر عديدة للتخلف بحيث وجدت هذه المجتمعات نفسها بين طرفين متناقضين، كان من نتيجته ظهور بعض الآراء التى تحاول دمج التراث فى حياتنا المعاصرة على أساس أن تأخذ من التراث طرائق السلوك التى نستطيع تطبيقها اليوم تطبيقاً عملياً ولا تتعارض مع الطرائق الجديدة المستحدثة من ثقافة المعاصرين التى استلزمها العلم والمشكلات المعاصرة.

وعلى الرغم من هذين الموقفين فإن الراى الغالب يؤكد ان تجديد الثقافة العربية يتطلب تحقيق المزيج الثقافى بين التراث والثقافة المعاصرة.

ويصبح السؤال الآن ما الأسس التى يمكن أن يقوم عليها نظام تعليم الكبار فى المجتمعات العربية الإسلامية؟.

- هل يتم ذلك بنقل وتقليد الأنماط الغربية ، كما حدث فى التعليم المدرسى، وكان من نتيجته ازمة تعليمية ذات أبعاد كميّة وكيفية؟.

- ام يكون ذلك بالالتزام بتعاليم ديننا الإسلامى، والنظر فى تراثنا العربى، والإفادة من تجارب الأمم المعاصرة لنا، لعلنا نستفيد من كل ذلك فى وضع تصور أفضل لتعليم الكبار فى المجتمع العربى المعاصر. فالمسلم مامور باخذ الحكمة متى وجدها ولا يضره من اى وعاء خرجت.

تعليم الكبار فريضة إسلامية:

لم يكن التعليم منتشرا فى بلاد العرب قبل الإسلام، وكان أكثر العرب من الأميين الذين لم يكن لهم عهد بالعلوم، ولم يعرفوا القراءة والكتابة.

وكان النبى ﷺ أوّل من عنى عناية خاصّة بتعليم العرب القراءة والكتابة وبعد أن كان عدد الذين يعرفون القراءة والكتابة قليلاً فى صدر الإسلام، أقبل المسلمون على تعليم القراءة والكتابة بتشجيع من الدين الجديد(٣).

وكان ظهور الإسلام إيذاناً بثورة امتدّت لتشمل جميع جوانب حياة المجتمع المادّية والعقليّة وأصبح هدف الإسلام الأوّل هو هداية وتربية وتعليم الكبار على أسس جديدة.

وطلب العلم فى الإسلام ليس فقط فريضة على كلّ مسلم، بل إن تعليمه لغيره فريضة أيضاً(٤).

ولم يقتصر التعليم فى الإسلام على علوم الدّين فقط، بل امتدّ إلى كلّ معرفة يحتاجها الإنسان فى إصلاح دينه ودنياه.

كما لم يقتصر التعليم على مرحلة من عمر الإنسان دون غيرها، لأنّ الإسلام يحثّ على التعليم المستمر مدى الحياة(٥). فلا ينبغى لأحد يكون عنده العلم أن يترك التعلّم، حتى أكثر الناس علما، يحسن به أن يتعلّم ما وسعة التعلّم، وأكبرهم سنًّا يحسن به أيضاً أن يتعلّم مادامت به الحياة، لأن المرء لا يزال عالماً ما كان متعلّماً، فإذا استغنى عن العلم كان جاهلاً. ولو كان أحد يكتفى من العلم بشيء لاكتفى موسى عليه السلام ولكنّه قال:

﴿ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدا ﴾(٦).

وهكذا يكون طلب العلم فريضة، والاستمرار فى التعلّم واجب، وقد تتبدّل الطّرق، وتختلف الوسائل، وتتغيّر المؤسسات، وتتطوّر النظم، ولكن العلم لا بدّ أن ينتشر، والتعليم لا بدّ أن يستمرّ ما استمرّت الحياة، وبالتّالى فمن الطّبيعى أن تتطوّر حركة تعليم الكبار، وأن تتعدّد مؤسساته.

* * *

تطور حركة تعليم الكبار فى المجتمع الإسلامى :

مر تعليم الكبار فى المجتمع الإسلامى بأدوار ثلاثة هى :

- الدور الأول : (من ظهور الإسلام حتى سقوط الدولة الأموية (١٣٢هـ - ٧٤٩م) .

جمع الإسلام شتى قبائل العرب تحت لوائه ، وألف بين قلوبهم ، وأصبحوا بذلك أمة واحدة . وبعد أن كانوا يدينون لرؤساء قبائل متفرقين ، دانت قبائل العرب إلى الدين الجديد ، وأصبحت ترى فى الاسلام رمزا لوحدتها ، فقامت بذلك الدولة العربية الإسلامية على أساس المساواة بين المسلمين كافة ، لا فرق فى ذلك بين عربى وأعجمى .

وقد غير الإسلام من أخلاق العرب ، وأيقظ نفوسهم ، وحيا ضمائرهم ، كما عنى بالعلم وتشجيعه ، والدعوة إلى تحصيله . فقد حرص - الرسول ﷺ - على تعليم الصحابة القراءة والكتابة ، وفرض على كل أسير من أسرى بدر يجيد القراءة والكتابة أن يعلم عشرة من أبناء المسلمين عوضا عن الفدية « فوضع بذلك الأساس الحضارى للتربية الإسلامية » (٧) .

ولم يختص النبى الرجال بالعلم والتعليم ، بل كان يحرص على تعليم النساء أيضاً ، ويحث الرجال على أن يعلموا أهلهم وذويهم .

ولم ينفرد الرسول - ﷺ - وأصحابه بنشر الدعوة وتعليم الناس فى المدينة ، بل كان يرسل دعاته ورسله إلى الجهات النائية ليعلموا الناس ، كما لو يتركوا البدو والرحل من غير أن يرسلوا لهم من يعلمهم أمور دينهم . وكان ممن يعلم فى البادية أبو مالك عمرو بن كركره (٨) . وأبو شروان العكلى والحشى (٩) وكلاب بن حمزة الذى أقام بالبادية معلماً (١٠) .

وقد ألقت تعاليم الرسول بذورها فى تربة خصبة ، فانتجت جماعة من أعظم الرجال قدرا ، فكانوا الحفظة على نصوص القرآن المقدسة ، والحافظون لكل ما روى عن النبى من أحاديث وأخبار ، ولقد تالفت من هؤلاء الرجال جماعة العلماء الأجلاء الذين انبثقت منهم يوما طبقة من أوائل الفقهاء والأصوليين والمحدثين فى المجتمع الإسلامى (١١) .

وقد تفرق هؤلاء العلماء من الصحابة في الأمصار الإسلامية ، فقاموا فيها بحركة علمية ، والتفت حولهم تلاميـــذ أخذوا العلم عنهم وأذاعوه بين الناس .

وكان من الطبيعى أن تتركز عناية المسلمين فى صدر الإسلام على العلوم الدينية ، فاهتموا بعلوم القرآن قراءة وتفسيرا ، واهتموا بالحديث الشريف رواية وتحقيقا ، كما أنشأوا علم النحو ، ووضعوا علوم العقائد والفقه (١٢) .

وقد اهتم الأمويون بالعلوم المتصلة بالدين ، وكان لفنون الشعر والأدب حظ عندهم ، بعكس الفلسفة والعلوم العقلية التى كانوا لا يميلون إليها (١٣) .

وكانت المساجد فى هذا العصر تعد من أكبر المعاهد لدراسة القرآن والحديث والفقه ، وتعليم اللغة العربية وأصول الدين ، وأصبح كثيراً منها مراكز هامة للحركة العلمية (١٤) .

ونخلص من ذلك إلى أن هذه المرحلة اهتمت بتعليم الكبار ، وتركزت بصفة خاصة على إتقانهم القراءة والكتابة ، كمدخل ضرورى لحفظ القرآن الكريم وتدوينه ونشره . وكان المسجد هو المؤسسة التعليمية الاولى التى يتم فيها تعليم الكبار .

- **أما الدور الثانى لحركة تعليم الكبار** ، فيبدأ من قيام الدولة العباسية (١٣٢هـ -٧٥٠ م) حتى إنشاء المدارس النظامية فى بغداد (٤٥٩هـ-١٠٦٧م) وكان دور أوائل العباسيين أسمى أدوار العرب فى الشرق ، فقد انقضى زمن الفتوح ، وحل عصر الحضارة (١٥) .

وكان لاتساع رقعة الدولة العباسية ، ووفرة ثروتها ، ورواج تجارتها أثر كبير فى خلق نهضة ثقافية لم يشهدها الشرق من قبل ، حتى أصبح أكثر الناس طلابا للعلم وأنصارا للأدب . وكان الناس يجوبون ثلاث قارات سعيا إلى موارد العلم والمعرفة ليعودوا إلى بلادهم كالنحل يحملون الشهد إلى جموع التلاميذ المتلهفين. ومن ثم فقد ظهرت فى ظل الدولة العباسية طائفة من العلماء والشعراء والأدباء والفلاسفة والمترجمين والفقهاء وغيرهم (١٦) .

وبلغت الحضارة الإسلامية أوجها فى الفنون والعلوم والآداب فى القرن الرابع الهجرى وذلك على الرغم من انقسام العالم الإسلامى إلى إمارات مستقلة كثيرة وقد أدى تنافس تلك الإمارات والممالك الإسلامية إلى تشجيع العلم والعلماء، فاصبحت الدولة الإسلامية متحدة من الناحية الثقافية على الرغم من تفككها من الناحية السياسية .

كما اتسم هذا العصر بروح التسامح ، واختلاف المذاهب ، وامتزاج الثقافات، وزيادة حركة التدوين والترجمة والتأليف ، وانتشار حلقات البحث والمجادلة والمناظرة ، وظهور الربط والخوانق . وكان لذلك آثاره فى التربية ، فتنوعت الدراسات ، واتسعت المناهج ، وتعددت المذاهب الفلسفية والدينية ، وانكب المسلمون على علوم الإغريق والفرس والهنود وترجموها ، وأضافوا إليها ، ووصلوا إلى مرحلة التجديد والابتكار .

وقد ساعد على نشاط الحركة العلمية وانتشار التعليم ، تقدم صناعة الورق ، حيث سهل نسخ الكتب ونقلها ، وإقبال الناس على التعليم ، والحصول على أكبر قسط من الثقافة .

وكان أهم مواد التعليم فى ذلك العصر هى العلوم الشرعية (القراءات رالتفسير والحديث والفقه وعلم الكلام) والعلوم اللسانية (النحو واللغة والبيان والأدب) والعلوم التعليمية (الفلسفة والهندسة والطب والكيمياء والتاريخ والجغرافيا) (١٧) .

وكان أسلوب التعليم ونتيجته يتوقف على مقدرة المعلّم وثقافته ، واستعداد المتعلم وميوله العلمية والأدبية ، لا على الرقابة التى تقوم بها الدولة ، أو البرامج التى تضعها . وكان من أهم أغراض التربية الوصول إلى مناصب الدولة العليا ، والحصول على الثروة والجاه ، مما كان يتطلب من الفرد معرفة بعلوم الدين والدنيا معاً .

وقد تميز هذا الدور بازدهار الفرق الإسلامية المختلفة ، وكان لكل فرقة رجالها الذين يناصرونها ، ومفاهيمها التى يدافعون عنها ، وكتبها التى يروجون لها ، وطرقها فى نشر دعوتها وتعليم الكبار من اتباعها على مذهبها . وأصول هذه الفرق ترجع جميعها إلى أربع فرق هى : الشيعة والخوارج والمرجئة والمعتزلة .

الشيعة :

فهم الذين شايعوا عليا رضى الله عنه ، وقدموه على سائر الصحابة ، وقاموا بامامته وخلافة أولاده من بعده وكانت لهم أصولهم فى العقيدة ، ومناهجهم فى الدعوة ، وأساليبهم فى التربية ، ومراكزهم فى التعليم ، ومدارسهم فى العلوم الشرعية والعقلية . وهم وإن اختلفوا إلى مذاهب شتى ، إلا أنهم جميعا قد سلكوا مسلك الدفاع عن التشيع جيلا بعد جيل (١٨) .

- أمـا الخـوارج :

فهم الذين خرجوا على الإمام على . وجمعهم القول بالتبرئ من عثمان وعلى رضى الله عنهما . ويرون الخروج على الإمام إذا خالف السنة حقا واجبا . وهم وان اختلفوا فيما بينهم إلى فرق شتى ، إلا أنهم اندفعوا جميعا بكل ما لديهم من قوة مادية وروحية فى سبيل تحويل اعتقادهم هذا إلى فعل محسوس وواقع مشهود .

وقد اشتهر الخوارج بالصراحة فى القول والصرامة فى الفعل ، والاهتمام بالموضوعات الأخلاقية والاجتماعية والسياسية ، ولم يهتموا بالمسائل الطبيعية ، ولم يبحثوا فى المسائل الميتافيزيقية [١٩] .

- أما المرجئة :

فكانوا يؤخرون العمل على النية ، ويذهبون إلى القول بانه لا تضر مع الإيمان معصية ، كما لا تنفع مع الكفر طاعة . ويؤخرون حكم مرتكب الكبائر إلى يوم القيامة .

وكل المرجئة يقولون إنه ليس فى أحد من الكفار إيمان بالله عز وجل ، ثم اختلفوا فيما بينهم فى تحديد الإيمان والكفر . وكان أكثر رجال المرجئة من ائمة الحديث [٢٠] .

- أما المعتزلة :

فهم أصحاب العدل والتوحيد الذين اجتمعوا على القول بان الله تعالى واحد لا يشاركه غيره ، وأنه تعالى عدل منزه عن الظلم ، وأنه عز وجل وعد المطيعين بالثواب وتوعد العصاة بالعقاب ، وأن مرتكب الكبيرة ليس بمؤمن ولا كافر ، وإنما يكون فاسقا فى منزلة بين المنزلتين ، وأجمعوا على أن الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر واجب على المسلمين . وهذه هى أصولهم الخمسة التى اجتمعوا عليها واختلفوا فيما سواها من الفروع .

وقد تفرق شيوخ المعتزلة فى الافاق يدعون إلى دين الله ، ويعلمون الناس على مذهبهم فى العدل والتوحيد ، ويتصدون للرد على المخالفين بالمناظرات والكتب الكثيرة [٢١] .

- ونصل أخيرا إلى الدور الثالث لحركة تعليم الكبار ، وهو الدور الذى يبدأ من نشأة المدارس النظامية (٤٥٩هـ -١٠٦٧ م) حتى انتهاء الخلافة العباسية وبداية سلطان العثمانيين على جميع المسلمين (٩٢٣هـ - ١٥١٧م) .

يدخل المجتمع الإسلامى فى هذه المرحلة بظهور الأتراك السلاجقة (فى القرن الخامس الهجرى - الحادى عشر الميلادى) عصره الثالث ، وهو عصر انقضاء العهد الذهبى للحضارة الاسلامية ، وبدء الانحطاط [٢٢] .

وقد اضمحل سلطان العرب بعد سقوط بغداد فى أيدى المغول (٦٥٦هـ - ١٢٥٨م) والقضاء على الخلافة العباسية ، وأصيبت الحضارة العربية بضربة قوية وسط الدمار الذى أشاعه المغول وقضى على كثير من أماكن العلم الإسلامى الذى ظل يترنح على الرغم من محاولات المماليك لإحياء الخلافة العباسية ، حتى جاء العثمانيون فى أوائل القرن العاشر الهجرى (السادس عشر الميلادى) ليضموا العلم الإسلامى ، ويفرضوا عليه العزلة التى دفع العالم الإسلامى ثمنها من حضارته، ومن استقلاله مئات السنين .

وقد أدى ذلك كله إلى اضمحلال شأن اللغة العربية ، والثقافة العربية ، ووضح العقم فى البحث والتاليف ، حيث كانت كل الكتب أما شرحا لما سبقها ، أو جمعا لما تناثر منها ، أو تعليقا على آراء أصحابها . أما التاليف الجديد ، فلم يوجد فيه أى أثر للابتكار . كذلك أهملت المدارس وأماكن العلم ، واضطربت الحياة التعليمية ، وانخفض مستواها ، واختفى العديد من مؤسسات التعليم .

مؤسسات تعليم الكبار فى المجتمع الإسلامى :

نشأت المؤسسات التعليمية فى أوقات متباعدة ، وتطورت فى وظيفتها لتحقيق أغراض فرضتها حاجات المجتمع الإسلامى النامية المتطورة ، فكانت هذه المؤسسات بحق نتاجا إقليميا لأنها عكست صور المجتمع فى تطوراته المختلفة .

ويمكن تحديد أهم مؤسسات تعليم الكبار ووظائفها على النحو التالى :

(أ) المسجد :

يرتبط تاريخ الإسلام والتربية فى المجتمع الإسلامى بالمسجد ، لأنه المكان الرئيسى لنشر الثقافة الإسلامية .

وكان المسجد فى عصور الإسلام الأولى مكانا للعبادة والتثقيف الدينى ، ومركزا تُلقى فيه الأخبار الهامة ، وتتجمع فيه الجيوش ، ودارا للقضاء ، وبانتشار الإسلام زاد عدد المساجد ، واستمر المسجد حتى نهاية العصر الأموى مكانا لتعليم القرآن والحديث والفقه . فلما تنوعت العلوم فى العصر العباسى تنوعت حلقات الدروس فشملت النحو والشعر والأدب ، والعلوم اللسانية ، والكلام والجدل . وألحق ببعض المساجد الكبيرة (الجوامع) مكتبات ، وأهمها : جامع عمرو بن العاص – الأزهر بمصر ، والجامع الأموى بدمشق ، وجامع المنصور ببغداد .

وكانت حرية اختيار المتعلم لما يتعلمه مكفولة ، حيث إن الطلاب لا يدفعون أجرا .

ويمكن تقسيم الطلاب الذين يترددون على المساجد إلى قسمين :

– طلاب منتظمون فى الدراسة لا ينقطعون عن الدرس إلا بعد إتمام المنهج ، والحصول على إجازة من الأستاذ المختص .

– وطلاب مستمعون يذهبون من حين لآخر لاستماع بعض الدروس ، دون تقيد بمنهج معين فى حلقة من الحلقات التى كانت تتم فى صحن المسجد ، ويتوقف اتساع الحلقة على شهرة الأستاذ ومقدرته .

وكانت المساجد مفتوحة لكل راغب فى الاستزادة من العلوم والمعارف والآداب ، حتى أصحاب الحرف والمهن ، لم تمنعهم أعمالهم من حضور مجالس العلم فى المسجد وقت فراغهم . ونبغ منهم رجال كثيرون يعتزون بانتسابهم إلى أعمالهم : كالزجاج ، والنقاش ، والرفاء ، والبناء ، والوراق ، والعلاف ، والجزار [٢٣].

وهكذا كان المسجد من أهم المنشآت التربوية فى المجتمع الإسلامى بالنسبة للكبار الذين يريدون التعمق فى بعض جوانب المعرفة ، والاستزادة منها ، مما أدى إلى خصوبة الإنتاج الفكرى فى التراث العربى الإسلامى .

(ب) الخوانق والزوايا والربط :

أعدت هذه المنشآت فى الغالب للمتصوفة الذين ينقطعون فيها للعبادة والدرس . وكانت الخوانق أماكن للدرس والعبادة والقيام بمراسيم التصوف . وكانت الزوايا تشبه الخوانق فى أغراضها ، وإن كانت أصغر منها . وكانت تبنى

للفقراء من الصوفية أو لشيخ مشهور يقوم فيها بنشر العلم ، وينقطع للعبادة ، ويشتهر بالتقوى ، وتعرف الزاوية باسمه .

أما الربط ، فهى بيوت الصوفية ومنازلهم حيث تلقى فيها دروس فى الوعظ والدين ، وكانت هذه المؤسسات مجالس أدب وعلم وإرشاد وعبادة ، لا تكتفى بتعليم العلوم الدينية وحدها ، وإنما تهتم بتربية المريدين وتهذيب نفوسهم وتنقيتها من الشوائب .

وكانت بعض الخوانق والربط مخصصة لتعليم النساء وإيواء العاجزات منهن ، وتخصص لكل منها عدد من النساء العابدات العالمات يوقفن أنفسهم على تعليم النساء وإرشادهن (٢٤) .

(ج) الجمعيات والمجالس العلمية والأدبية :

بجانب المؤسسات السابقة ، انتشرت وازدهرت جمعيات علمية وأدبية فى القرن الثانى من حكم بنى العباس ، وأشرف على هذه الجمعيات بعض العلماء يتدارسون فيها العلوم والآداب التى تروقهم ، وينشرونها بين الناس فى كتب يكتبونها ، أو فى مناظرات يديرونها ، ويسمح فيها بالحضور لمن يشاء . وكان عملها يشبه المجامع العلمية أو معاهد التخصص ، وينتسب إليها المتخصصون فى فروع المعرفة . ولهذا أثرت هذه الجمعيات الحياة الثقافية فى المجتمع الإسلامى ، وكانت المجالس العلمية والأدبية تعقد فى قصور الخلفاء ، ومنازل الأمراء ودور العلماء (٢٥) .

(د) المكتبات ودور الحكمة والعلم :

كانت المكتبات أماكن للبحث والدرس ونشر العلم والثقافة للجميع ، حيث كانت تجمع فيها الكتب والمخطوطات النادرة ، وتفتح أبوابها للناس ، وتيسر لهم سبل البحث والدراسة بتوفير الحبر والورق ، وفيها يجتمع العلماء والمتعلمون للمطالعة والبحث .

وقد انتشرت المكتبات فى الإسلام انتشارا كبيرا ، وزودت أغلب المساجد والمدارس ودور العلم والحكمة بالمكتبات الكبيرة ، كما أنشأ عدد كبير من الناس دورا للكتب العامة ، وأخذوا يتنافسون فى ذلك فيما بينهم (٢٦) .

ولم يكن بيت الحكمة فى بغداد ودار الحكمة فى القاهرة إلا تطويرا لهذه المكتبات التى كانت وليدة ما حدث من انتعاش فكرى ، فدرست فيها العلوم والفنون المختلفة ، وقام العلماء بنسخ الكتب وترجمتها ، وبخاصة العلوم العقلية مثل الفلسفة والرياضة والطبيعة والفلك .

وكانت بيوت الحكمة ودور العلم مؤسسات ثقافية عامة لنشر العلوم والآداب،ولم تكن قاصرة فقط على الطلاب المتخصصين ، وإنما كان يقصدها الأفراد من مختلف الثقافات بغرض الدراسة أو النسخ أو الاطلاع (٢٧) .

وهكذا قامت هذه المؤسسات بدور كبير فى تقديم الخبرات العلمية للكبار الذين يريدون استكمال التعليم على يد مجموعة من العلماء يشاركونهم فى البحث يتعلمون منهم وينقلون عنهم .

(هـ) المدارس :

يقصد بها الأماكن التى بنيت لنشر نوع خاص من المعرفة المنظمة ، تحت إشراف الدولة ، وتنفق عليها المال وتراقب فيها التعليم ، وتعين لها المعلمين لتوفير وسائل استمرار الدراسة للمتعلمين .

والثابت أن إنشاء هذه المدارس ارتبط بالوزير نظام الملك السلجوقى فى النصف الثانى من القرن الخامس الهجرى ، وارتبطت نشأتها بازدياد نفوذ السلاجقة وسقوط الدولة الفاطمية ، بالإضافة إلى الرغبة فى توفير أماكن للتعليم منفصلة عن المساجد تدرس فيها العلوم التى تحتاج إلى مناقشة وحوار وجدل ، مثل علم الكلام .

وقد أثرت هذه العوامل الدينية والدنيوية على مواد الدراسة فى المدارس حيث عنيت بالعلوم الدينية أكثر من غيرها ، ولم تعلم الفلسفة إلا للرد عليها والطعن فيها وإبطالها .

وقد أسهمت هذه المدارس فى حركة تعليم الكبار عن طريق الخدمات المكتبية ، حيث كان بكل مدرسة مكتبة يتوقف شهرتها على ما تحتويه من كتب ، وما تقدمه من محاضرات ، وما تجريه من مناظرات (٢٨) .

تعليم الكبار بين التراث والتجديد :

السؤال المطروح الآن .. ما جوانب التراث التى يمكن الاستفادة بها فى تحريك تعليم الكبار نحو صورته المستقبلية .

– إن الإجابة عن هذا السؤال تحتاج إلى العديد من الدراسات والبحوث ، ولكننا سنحاول فى مجال دراستنا هذه عرض بعض الاتجاهات والمبادئ المنتقاة من عرضنا لحركة تعليم الكبار منذ ظهور الإسلام ، والتى يمكن الاهتداء بها فى تحريك واقع تعليم الكبار نحو صورته المنشودة فى المستقبل ، منطلقين من مجموعة اعتبارات لعل أهمها :

– أن التجديد لا يمكن أن يكون عن طريق الاقتباس فقط من الحضارة المعاصرة ، بل إن هناك جوانب من الحضارة الإسلامية تستوقف النظر ، وتشد التفكير ، بحيث لا ينبغى علينا تجاهلها عند الاقتباس من الحضارة الغربية .

– أن الفكاك من التبعية الفكرية ، والاعتماد على النفس ، هو موقف فكرى يقوم على قدرة البلاد العربية على تطوير أنظمتها وأساليبها وغايتها من خلال دراستها لتراثها الحضارى أولا ، وقدرتها على الإبداع والابتكار ثانيا ، وبحيث تكون الاستفادة من الدول المتقدمة بعين نافذة وبصيرة نافذة .

وفى ضوء هذين الاعتبارين ، يمكن أن نحدد أهم الاتجاهات والمبادئ البارزة فى التراث العربى الاسلامى على النحو التالى :

(أولا) : إن التربية فى الإسلام كانت نتاجا إقليمياً من صميم حاجات المجتمع الإسلامى الروحية والمادية والعقلية ، وأصبح المجتمع الإسلامى بالتالى مجتمعا مربيا تسوده الرغبة فى تعليم الكبار لأنهم المكلفون بدخول الدين ، وهم الذين يتلقون مبادئه ، ومن ثم ، فعليهم مسئولية ترجمة مبادئه إلى سلوك حياتى .

(ثانيا) : إن التربية الإسلامية ، كالحضارة الإسلامية ، خلاصة تفاعل ثقافات واتجاهات امتزجت ونتج عنها وحدة منسجمة جمعت بين الدين والدنيا ، واستندت فى أصولها وأغراضها وأساليبها إلى ثلاثة عناصر :

– **الدين الإسلامى** : وكان الباعث لتعليم الكبار .

– **الأخلاق العربية** : وكانت الأساس المتين للتربية .

– **الحضارة العربية الإسلامية** : وكانت مادة للتربية .

(**ثالثا**) : إن تعبير التعليم من المهد إلى اللحد كان يعكس رغبة المجتمع فى استمرار الفرد فى طلب العلم الذى نما وتطور وأصبح محور العملية التربوية ، وحرص كل فرد على نموه المستمر فى مجال المعرفة والإسهام فى نشرها . وقد كان لتعدد المنشآت التعليمية ونوع ما تقدمه من علوم دينية ودنيوية أثره فى نمو الإنسان معرفيا وعقليا وروحيا ، مما أدى إلى إنتاج حضارة شاملة .

(**رابعا**) : استهدف تعليم الكبار فى الإسلام تنمية قدرة الفرد على اكتساب المعارف والالتزام بالمواقف والأشكال الجديدة للسلوك التى تتفق وطبيعة المجتمع الجديد ، وبما يكفل الاندماج الواعى والفعال للأفراد فى الحياة ، سواء على المستوى الفردى ، أو على مستوى الجماعات ، أو فى إطار الدراسة فى منشآت تعليمية متعددة ، منها منشآت دينية ، وجمعيات أدبية وعلمية فى توافق تام .

(**خامسا**) :تحمل المجتمع الإسلامى بكل مؤسساته مسؤولية تعليم الكبار فى المجتمع ، بحيث لم توجد حدود لأنشطة تعليم الكبار ، إذ شملت كافة جوانب الحياة وجميع مجالات المعرفة ، بالإضافة إلى عدم وجود أى تقييد سواء على أساس السن أو الجنس أو العنصر أو الأصل الجغرافى أو الثقافى أو الوضع الاجتماعى أوالعقيدة ، أو مستوى تعليمى سابق .

(**سادسا**) :كانت النظرة إلى تعليم الكبار نظرة وظيفية تأخذ فى حسابها مجموعة من الاعتبارات منها دور الكبار فى المجتمع ، والمعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة . مما أدى إلى تحقيق المنشآت التعليمية لأهدافها فى إعداد الإنسان خلقيا وجسميا وعقليا ، وتمكينه من المشاركة فى حياة المجتمع ، وفى تغييره من الداخل .

(**سابعا**) : تنظيم منشآت تعليم الكبار والأساليب والوسائل المستخدمة ، ساعدت على تحقيق ديمقراطية العملية التعليمية بأوسع معانيها من خلال إتاحة فرص التعليم لكل فرد فى المجتمع ، وتنوع المنشآت التعليمية الذى مكن من اختيار نوع التعليم الذى يناسبه ، كما أن تنوع أساليب التعليم قد أدى إلى إقبال الأفراد والجماعات على التعليم ، كذلك مكنت تنظيمات المؤسسات التعليمية لكل فرد فى تناوب العمل والتعليم بأشكال وتنظيمات مختلفة ومتنوعة .

هذه بعض الملامح والاتجاهات التى يمكن استخلاصها من دراستنا لحركة

التربية بعامة وتعليم الكبار بخاصة فى المجتمع العربى الإسلامى ، والتى يمكن أخذها فى الاعتبار عند تجديد تعليم الكبار .

وحتى لا نستغرق فى تاملات نظرية نسوق بعض الأمثلة على كيفية الإفادة من التراث كأحد مصادر التجديد :

– إن المحاولات التى تبذل من أجل تطوير دور الجامعات فى مجال تعليم الكبار ، وبخاصة ما يطلق عليه الدراسات الإضافية ، ليست غريبة على المنشآت التعليمية الإسلامية ، حيث قامت هذه الدراسات فى جامع الزيتونة فى تونس ، والجامع الأزهر فى مصر ، فى مجال المعارف والثقافة الدينية عن طريق فصول نظامية لا تضع الشروط للدخـول ، ولا تفرض المصروفات للقبول ، ولا تجعل من السن قيدا ، ولا من المنهج قيدا وفرضا .

ومن هنا يثار السؤال التالى .. كيف يمكن الإفادة من هذا التراث فى تطوير ودعم هذا النوع من الدراسات للكبار ؟

– إن حلقات الدراسة ومجالس العلم تطورت فى المجتمع العربى الإسلامى وتنوعت مستوياتها واختلفت موضوعاتها ، وكانت مفتوحة لكل من يرغب فى الانضمام إليها . وقد نمت هذه التنظيمات دون أن تتدخل الدولة فى تشكيلها .

الا يمكن الإفادة من هذه الممارسة فى تدعيم حركة تعليم الكبار؟

– كان المسجد ركنا من أهم أركان التعليم للكبار ، وعلى الرغم من انفصال التعليم عن المسجد ، إلا أن دوره الدينى الواضح يفرض علينا التفكير فى كيفية الإفادة منه فى مجال تعليم الكبار بحيث يعود إلى مكانته كمركز إشعاع فى البيئة .

وهكذا يمكن القول أن التراث الإسلامى فى حاجة إلى دراسة وبحث إذا أردنا أن يكون لنا تربية إسلامية عربية وتعليم كبار إسلامى عربى .

ويصبح السؤال المطروح :

كيف ننظم تعليم الكبار بطريقة يندمج فيها التراث فى حياتنا المعاصرة ، بحيث يكون لدينا تعليما للكبار له أهدافه ووظائفه ومجالاته المعاصرة ، أى مفتوحا على العصر ، وغير مقطوع الصلة بتراثنا الاسلامى العربى ؟ .

* * *

المراجع

(١) حامد مصطفى عمار – تأصيل تعليم الكبار – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

(٢) زكى نجيب محمود – تحديد الفكر العربى – دار الشرق – الطبعة الثالثة ١٩٧٤ – ص ٩– ٢٠ .

(٣) د. أحمد شلبى : التربية الإسلامية ، مكتبة النهضة المصرية ، ط ٧، ١٩٨٢ – ص ٤٤–٤٥ .

(٤) راجع : ابن عبد البر : جامع بيان العلم وفضله – دار الفتح – القاهرة ،(بدون تاريخ) ، ج ١ ، ص ٧–٣٠ .

(٥) راجع : المصدر السابق – ص ٩٥ – ١٠٠ .

(٦) الكهف :٦٦.

(٧) د. أحمد فؤاد الاهوانى : التربية فى الإسلام ، دار المعارف ، ١٩٨٣ ،ص٢٠ .

(٨) ابن النديم : الفهرست ، دار المعرفة ، بيروت (بدون تاريخ) ، ص ٦٦ .

(٩) المصدر السابق : ص٦٩.

(١٠) المصدر السابق : ص ١٢٢ .

(١١) توماس أرنولد : الدعوة إلى الاسلام – ترجمة : حسن إبراهيم حسن– عبد المجيد عابدين – إسماعيل النحراوى – مكتبة النهضة العربية ، (بدون تاريخ) ص ٣٣ – ٣٤ .

(١٢) انظر د. حسن إبراهيم حسن : تاريخ الإسلام – ج ١ ، ص٤٩٦ – ٥٠٥ .

(١٣) د. حسن إبراهيم حسن : تاريخ الإسلام ، ج١ ص ٥٠٩ .

(١٤) المرجع السابق ، ص ٥١٠ ، ٥٢٤ .

(١٥) سيديو : تاريخ العرب العام – ترجمة : عادل زعيتر – دار إحياء الكتب العربية – ط ٢، ١٩٦٩ ، ص ١٨٢ .

(١٦) د. حسن إبراهيم حسن : تاريخ الإسلام السياسى والدينى والثقافى والاجتماعى ، ج ٢، ص ٣١٧ .

(١٧) د. حسن إبراهيم حسن : المرجع السابق ، ص ٣١٨ – ٣٥٠ .

(١٨) فى بيان فرق الشيعة وتفصيل مذاهبهم – راجع : – النوبختى – القمى : فرق الشيعة : تحقيق : د. عبد المنعم الحفنى ، دار الرشاد ، القاهرة ، ط١ –١٩٩٢ ص ٢٨– ١٠٩ .

– محمد الحسين آل كاشف الغطاء : أصل الشيعة وأصولها – مؤسسة الأعلمى ، بيروت ، ط٤ ، ١٩٨٢ ، ص ٥٧ – ٧٥ .

– الأشعرى : مقالات الإسلاميين – تحقيق : محمد محى الدين عبد الحميد ، مكتبة النهضة العربية ، ط٢ ، ١٩٦٩ ، ج١ ، ص ٦٥ – ١٠٥ .

– البغدادى : الفرق بين الفرق – دار الآفاق الجديدة – بيروت – ط٥ ، ١٩٨٢ ، ص ٢٢ – ٥٤ .

– الشهرستانى : الملل والنحل – تحقيق : محمد سيد كيلانى – مكتبة مصطفى البابى الحلبى ، القاهرة ، ١٩٧٦ ، ج١ ، ص١٤٦ – ١٩٨ .

(١٩) فى بيان فرق الخوارج وتفصيل مذاهبهم :

راجع : – الأشعرى : مقالات الإسلاميين ، ج١ ، ص١٦٧ – ٢٠٣ .

– البغدادى : الفرق بين الفرق – ص ٥٤ – ٩٢ .

– الشهرستانى : الملل والنحل – ج١ ، ص١١٤ – ١٣٨ .

(٢٠) فى بيان طرق المرجئة وتفصيل مذاهبهم :

راجع : – الأشعرى : مقالات الإسلاميين – ج١ ، ٢١٣ – ٢٢٥ .

– البغدادى : الفرق بين الفرق ، ص١٩٠ – ١٩٥ .

– الشهرستانى : الملل والنحل ، ج١ ، ص١٣٩ – ١٤٦ .

(٢١) فى بيان طرق المعتزلة وتفصيل مذاهبهم :

راجع : – القاضى عبد الجبار : شرح الأصول الخمسة ، تحقيق : عبد الكريم عثمان – مكتبة وهبة ط١ ، ١٩٦٥ ، ص١٢٢ – ١٤٨ .

– القاضى عبد الجبار : فضل الاعتزال وطبقات المعتزلة ، تحقيق : فؤاد سيد ، الدار التونسية للنشر ، ١٩٧٤ – ص٢١٤ – ٣٥٤ .

– الأشعري : مقالات الإسلاميين – ج١ ، ص٢٣٥ – ٢٨٠ .

– البغدادى : الفرق بين الفرق ، ص٩٣ – ١٨٩ .

(٢٢) بارتولد : تاريخ الحضارة الإسلامية – ترجمة : حمزة وطاهر – دار المعارف – ط ٥ ، ١٩٨٣ ، ص١١٤ .

(٢٣) راجع بالتفصيل :

– د . أحمد شلبى : التربية الإسلامية – مكتبة النهضة المصرية – القاهرة ص١٥٢ – ١١٢ .

– أسماء حسن فهمى : مبادئ التربية الإسلامية – مطبعة التاليف والترجمة والنشر – القاهرة، ١٩٤٧، ص ٢٦– ٢٩ .

– خوليان ريبيرا : التربية الإسلامية فى الأندلس – ترجمة : د. الطاهر أحمد مكى – دار البيان (بدون تاريخ) ، ص ١٣٥– ١٤٥ .

– د. سعيد إسماعيل على : معاهد التربية الإسلامية – دار الفكر العربى ١٩٨٦، ص ٢٠١– ٣٠١ .

– سعيد الديوة جى : التربية والتعليم فى الإسلام – جامعة الموصل – العراق ، ١٩٨٢ ، ص ١٢، ٨– ٦٠– ٦٢ .

– عبد الرحمن النحلاوى : أصول التربية الإسلامية – دار الفكر – دمشق ط١ ، ١٩٧٩، ص١١٩– ١٢١ .

(٢٤) راجع بالتفصيل :

–أسماء فهمى : مبادئ التربية الإسلامية ، ص ٣٦– ٣٧ .

– د. سعيد إسماعيل على : معاهد التربية الإسلامية ، ص ٥٩٤ – ٦١٧ .

– سعيد الديوة جى : التربية والتعليم فى الإسلام ، ص ١٢ – ١٣، ٦٨– ٦٩ .

(٢٥) راجع بالتفصيل :

– د. أحمد شلبى : التربية الإسلامية ، ص ٦٦– ٩٦ .

– اسماء فهمى : مبادئ التربية الإسلامية – ٣٨– ٣٩ .

– د. سعيد إسماعيل على : معاهد التربية الإسلامية ، ص ٤٩٣ – ٥٢٩ .

– سعيد الديوة جى : التربية والتعليم فى الإسلام ، ص ٧٣ – ٧٤ .

(٢٦) راجع بالتفصيل :

– أحمد شلبى : التربية الإسلامية ، ص ١٣٩ – ٢٠٥ .

– أسماء فهمى : مبادئ التربية الإسلامية ، ص ٤٠ – ٤١ .

– خوليان ريبيرا : التربية الإسلامية فى الأندلس ، ١٨٩ – ٢٥٤ .

– د. سعيد إسماعيل على : معاهد التربية الإسلامية ، ص ٣٨٧ – ٤٥٥ .

– سعيد الديوة جى : التربية والتعليم فى الإسلام ، ص ٧١– ٧٣ .

(٢٧) راجع بالتفصيل :

– أسماء فهمى : مبادئ التربية الإسلامية ، ص ٢٩ – ٣١ .

– د. سعيد إسماعيل على : معاهد التربية الإسلامية ، ص ٤٥٨ – ٤٧٥ .

– سعيد الديوة جى : التربية والتعليم فى الإسلام ص ٦٣– ٦٦ .

(٢٨) راجع بالتفصيل :

– د. أحمد شلبى : التربية الإسلامية ، ص ١١٣– ١٣٦ .

– أسماء فهمى : مبادئ التربية الإسلامية ، ص ٣٢– ٣٦ .

– خوليان ريبيرا : التربية الإسلامية فى الأندلس ، ص ١٥٤ – ١٥٨ .

– د. سعيد إسماعيل على : معاهد التربية الإسلامية ، ص ٣٠٣ – ٣٨٦ .

– سعيد الديوة جى : التربية والتعليم فى الإسلام ، ص ٧٤ – ٨١ .

* * *

الفصل الثالث

تعليم الكبار

تطور المفهوم والوظائف من المنظور العالمى

التربية – بمختلف إجراءاتها ووسائطها – إحدى المصادر الأساسية للقوة بالنسبة للفرد والمجتمع وينسحب ذلك على كافة المجتمعات قديمها وحديثها متقدمها ونامیها وإن تفاوتت درجة الاعتماد على عمليات التربية باعتبارها مصدرا للقوة ، من هنا نلاحظ الاهتمام المتزايد والمطرد بالتوسع فى توفير التربية بشتى صورها ، وذلك من منطلق الايمان بانه كلما نمت قدرات الفرد وإمكاناته كلما أدى ذلك إلى تقدم المجتمعات وقوتها . ولعل تجارب الأمم الأكثر قوة وتقدما فى هذا الصدد تمثل الدافع الرئيسى الذى يجعل الأمم والمجتمعات الأحدث تحذو حذوها معتمدة على التوسع فى التعليم كما وتحسينه كيفا .

وهكذا أصبحنا نرى كثيراً من دول العالم الثالث تسعى جاهدة – ولا سيما بعد أن تحررت سياسيا – للانطلاق فى عمليات التنمية مرتكزة فى ذلك على التنمية فى مجال التربية والتعليم بصفة خاصة . إلا أن هذه المجتمعات النامية والأخذة بأسباب النمو كثيرا ما تواجه – فى سعيها هذا – بالعديد من المعوقات والمشكلات التى ليست بالضرورة ذات صبغة تعليمية بحتة ؛ وإنما عادة ما تكون مشكلات وعقبات اجتماعية بالمعنى الأعم والأشمل للكلمة .

ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا أن حجر الزاوية فى أى إصلاح اجتماعى إنما يتمثل فى مدى اتباع الأسلوب العلمى فى التفكير والتنفيذ .و إذا كان ذلك يصدق على الإصلاحات الاجتماعية فى أية فترة زمنية ، فإنه يصدق بصفة أخص على هذه الجهود وتلك المساعى فى تلك الفترة التى نعيشها والتى عادة ما نرمز إليها بالعالم المعاصر . ذلك أن هذه الفترة – التى أعقبت الحرب العالمية الثانية – تتسم بسمات وخصائص معينة كان لها أكبر الأثر فى تغيير النظم والأنساق والأبنية الاجتماعية الأمر الذى أدى إلى عديد من مظاهر اختلال التوازن ، وبمعنى آخر المشكلات

الاجتماعية ، وقد شهد عالمنا المعاصر – وما زال – تراكما هائلا فى المعرفة الإنسانية كما وكيفا ، وفى شتى مجالاتهـا وضروبها سواء على المستوى النظرى أو التطبيقى ، ومن هنا أطلق على عصرنا هذا عصر العلم والتكنولوجيا . وبعبارة أخرى دأب الإنسان فى صورته الفردية والجمعية إلى استخدام الأسلوب العلمى فكرا وتطبيقا فى معالجة مشكلاته .

والتربية – كعملية وممارسة – تستند إلى أصول وقواعد وتحكمها نظريات وأساليب تستند إلى أسس علمية . وليس من شك فى أن عملية التربية – فى مختلف أنماط المجتمعات – تستهدف فى المقام الأول تنمية الفرد والمجتمع ، وعليه فالعلاقة وثيقة بين التربية والمجتمع بكل ما يمثله من حركة وأنساق ونظم وظواهر ومشكلات وما إلى ذلك من مكونات .

من هذا المنطلق ومع سرعة التغيرات ومطالب تفاعل الفرد المستمر مع مستحدثات المجتمع يدعونا الأمر إلى التساؤل : هل التعليم النظامى الذى يتم فى مراحل – تبدأ من رياض الأطفال وحتى نهاية التعليم العالى – يستطيع أن يعد الأفراد إعدادا تاما كافيا يمكنهم من أن يسلكوا طريقهم فى حياة قد تمتد أكثر من سبعين عاما ؟ .

وقد دفع هذا التساؤل عديداً من الدول إلى اعتبار التعليم النظامى جزءا صغيرا من تعليم مستمر يتم أكثره عن طريق ما اعتبر حتى الآن تعليما غير نظامى واصطلح على تسميته بتعليم الكبار ، من هنا سعت الدول المتقدمة إلى تحقيق الاتصال المباشر بين السلطات القائمة على كل من التعليم النظامى والتعليم غير النظامى بهدف تمهيد الطريق أمام عملية التعليم المستمر وإيجاد التوازن بين التعليم النظامى ومؤسسات التعليم غير النظامى [١] .

ولا شك أن هذه النظرية تنطلق من مبررات – أهمها – التغير الحضارى واتجاه الحضارة نحو التخصص والتعقد الشديد باعتبارها عملية فى حركة مستمرة – مما يفرض على الناس مستوى تعليميا متزايد الارتفاع لمواجهة حاجات ومطالب المجتمع ، بالإضافة إلى ما ينشأ من تعقد فى العلاقات السائدة بين الأفراد وبين الجماعات على أساس من الاحترام والحرية – دون استخدام القوة – لزيادة قوة الجماعة وتماسكها .

ولكي تواجه المجتمعات هذا العالم المتغير بمشكلاته المتغيرة ولكي يستفاد من إمكانات المجتمع ينبغي فهم التغير وما يصاحبه من عواقب بحيث يمكن إحداث التكيف بين أفراد المجتمع ومؤسساته وبين العالم الذى يتفاعلون معه .

كل ما سبق يتطلب مرونة فى المواقف والقيم والعلاقات . ولما كان النظام المدرسى التقليدى لا يستطيع أن يعد الشباب إعدادا تاما لمواجهة العالم كما سيكون والتأهب للمجهول يصبح الهدف الرئيسى لتعليم الكبار حفظ التوازن بين الناس والظروف فى عالم متغير بمساعدة الأفراد على قبول التغير والتكيف معه وتوجيهه وتمكينهم من المشاركة الإيجابية فى حل مشكلات المجتمع وتطويره بتحسين قدراتهم المهنية وتنمية إمكاناتهم العقلية بهدف رفع مستوى الأداء والارتقاء بالعلاقات بينهم وبين مجتمعهم (٢) .

كما أن الإيمان المستمر بالديمقراطية – كأساس للتنظيم الاجتماعى – يتطلب مساعدة الأفراد حتى يتفهموا مسئولياتهم وابتكار الوسائل للقيام بتلك المسئوليات وإيجاد الطرق التى تساعد على أن يصبح إسهامهم أكثر فاعلية كأساس لتحقيق المجتمع الديمقراطى السليم . ويصبح أولى المتطلبات تكوين العادات وأنماط السلوك الديمقراطية عن طريق النهوض بالمستوى التعليمى والثقافى للأفراد .

ولا جدال فى أن تعليم الكبار عن طريق ما يتبعه من طريق وأنماط تنظيمية وعلاقات التعليم والتعلم يمكن أن يحقق ديمقراطية العمليات التعليمية وبالتالى مساعدة الأفراد على تكوين الآراء وإصدار الأحكام السليمة كأساس للبناء الديمقراطى الاجتماعى السليم (٣) .

يضاف إلى ما سبق أن الاهتمام بتعدد وتنوع برامج تعليم الكبار هو الضمان الوحيد لتحقيق ديمقراطية التعليم ، ذلك أن إقرار حق كل فرد فى التعليم العام قد يحمل فى طياته معنى عدم المساواة لأننا نلاحظ أن كثيرا من أفراد الطبقة الفقيرة يحرمون من هذا الحق نتيجة فشلهم بسبب ظروفهم الأسرية وعوامل أخرى خاصة بالتغذية والسكن . ولا يحل هذا المشكل إلا تزويد الفرد بالتعليم المناسب الذى يتواءم مع ظروفه وحاجاته عن طريق برامج تعليم الكبار تمهيدا لإعادة التنظيم

الشامل لخطوط تعليم مستمر على مدى الحياة ، حيث تتغير الآراء فى شأن مقومات الفشل والنجاح ويجد الفرد الذى يفشل فى سن معينة ومرحلة تعليمية معينة فرصا أخرى للنجاح .

على أننا يجب الا ننظر فى ضوء الاعتبارات السابقة إلى تعليم الكبار على أنه تعليم إضافى أو علاجى أو وسيلة لتمكين الفرد من مسايرة الجديد بل إن أهميته ومغزاه مرجعها أن عملية التعليم تتسم بطابع الاستمرار وتمكين جميع المواطنين من تحصيل العلم فى كل وقت ومدى الحياة ، والمشاركة الفعالة فى دفع عجلة التقدم الإنسانى .

وهذه النظرة ما هى إلا نتيجة طبيعية للتطور فى ميدان التربية عامة وتعليم الكبار بوجه خاص – والتى يمكن تتبع اتجاهاتها الرئيسية دون الدخول فى كثير من التفصيلات . ذلك أن تعليم الكبار لم يظهر كحركة اجتماعية منظمة الا فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين برغم وجود محاولات وجهود قام بها المصلحون الاجتماعيون والفلاسفة قبل ذلك التاريخ بمدة طويلة . وقد زاد الاهتمام بتعليم الكبار خلال النصف الثانى من القرن العشرين بحيث يذكر أحد المفكرين « إذا كان أهم تطور حدث فى القرن التاسع عشر هو إتاحة دراسة عامة للأطفال الذين هم فى العمر المدرسى ، فيمكننا القول إن أهم ظاهرة امتاز بها القرن العشرون الاعتراف بأن عملية التعليم تستمر طيلة الحياة » .

من هذا المنطلق نستطيع أن نميز بين مرحلتين تميزت كل منهما باتجاهات وخصائص رئيسية هما :

المرحلة الأولى : ويمكن أن تسمى مرحلة الجهود داخل بعض الأقطار خلال القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين .

المرحلة الثانية : ويمكن أن تسمى مرحلة الجهود العالمية (خلال النصف الثانى من القرن العشرين) .

بالنسبة للمرحلة الأولى – نلاحظ أن الجهود المبذولة كانت تمثل انعكاسا للظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية حيث اقترنت حركة تعليم الكبار بالتغيرات التى صاحبت تطور المجتمعات من الحياة الريفية إلى الحياة الحضرية ، ومن

المجتمع الزراعى إلى المجتمع الصناعى ، ومن الاستعمار إلى الاستقلال ، ومن التخلف إلى النمو والتقدم ويتضح ذلك من الأمثلة التالية :

– ظهور المدارس الشعبية فى الدانمرك بفضل جهود كرندفوك Grundtvig سنة ١٨٤٤ لتعليم المزارعين والعمال (فوق سن الثانية عشرة) اللغة الوطنية والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ومبادئ العلوم فى دورات كل منها ثلاثة إلى خمسة أشهر بهدف مكافحة الدعاوى الألمانية وإثارة الوعى الوطنى (٤) .

ثم انتشرت هذه المدارس ابتداء من سنة ١٨٦٤ بعد هزيمة الدانمرك من الألمان وإصابة البلاد بنكبات سياسية أدت إلى اقتطاع أجزاء من أراضيها وتدمير اقتصادها ، باعتبار أن التوسع فى هذه المدارس يمثل أفضل طريقة لإنقاذ البلاد من محنتها والنهوض بالجوانب الاقتصادية .

وقد أسست الدول الاسكندنافية الأخرى (السويد – النرويج – فنلندا) عددا كبيرا من المدارس الشعبية متأثرة بفلسفة كرندفوك إلا أنها مكيفة وفقا للنظام الوطنى لهذه الدول .

– إنشاء الدراسات الملحقة بالجامعات لتعليم العمال فى إنجلترا – فقد صاحب التقدم الصناعى نتيجة تطور الطاقة البخارية والكهربية ازدياد الحاجة الى تعليم وتدريب العمال حتى يسايروا ذلك التطور الاقتصادى والاجتماعى ، وقامت الجامعات بدور رئيسى فى تنمية هذه الحركة وتوسيعها عن طريق إنشاء دراسات ألحقت بها بدأت فى جامعة أكسفورد ثم جامعة كمبردج وانتشرت بعد ذلك فى جميع جامعات إنجلترا وخاصة فى المدن الصناعية(مانشستر – برمنجهام – ليدز) وركز الاهتمام على العمال وفقا لمستوياتهم المختلفة وحاجاتهم الرئيسية (٥) .

– تكوين البعثات الثقافية فى المكسيك . نتيجة ظهور الحاجة إلى معلمين جدد للمدارس الابتدائية بعد نجاح الثورة الاجتماعية وإعلان دستور سنة ١٩١٧ والقيام بحملة مركزة لتوفير المدارس الابتدائية لتحسين ظروف حياة أهل الريف . ولهذا قامت هذه البعثات بإعداد دورات تدريبية تتراوح مدتها بين أربعة وستة أسابيع لمعلمى المدارس الريفية . ثم تطورت أهداف هذه البعثات بعد إعادة تنظيمها سنة ١٩٤٢ وأصبح الهدف الرئيسى لها استغلال البيئة الطبيعية والقوى البشرية لتنمية المجتمع . ولهذا ركزت جهودها على إعطاء الدروس العملية

للفلاحين فى وسائل الفلاحة والصناعات الريفية والتثقيف الصحى ومشروعات خدمة البيئة ، ورفع المستوى الثقافى عن طريق حملات محو الأمية .

– حركة تعليم الجماهير فى الهند – وقد ارتبطت هذه الحركة التعليمية بالجهود الوطنية لتحقيق الاستقلال ، حيث دعا غاندى الحكومات المركزية والإقليمية فى الهند إلى تعليم جماهير الشعب تعليما جماعيا بإعلان الجهاد الوطنى ضد الأمية والجهل اعترافا بأن الجماهير لا تستطيع أن تبنى نظاما ديمقراطيا .

ورأى غاندى أنه نظرا لضعف موارد الهند الاقتصادية تبرز ضرورة إنشاء نوع من التعليم يبعث الحياة فى المجتمعات الريفية وينهض بها بحيث يكون تعليما شاملا محوره تعليم بعض المهن والمهارات كالغزل والنسج وأطلق شعار « التعليم الذى يسد نفقاته بنفسه » .

أى أن نقطة البدء التى انطلق منها مشروع غاندى فى استعمال النول اليدوى فى القرى لا لمحاربة البضائع الأجنبية فقط بل لزيادة دخل الفلاح بما ينتجه من النسيج ، مثل من أمثلة التعليم الذى من خلاله يوجه الفرد نحو الاعتماد على النفس والتعاون فى الشئون الزراعية فاتحد وتكامل التعليم والتدريب .

وبهذا يكون التعليم عند غاندى « تدريب على فن الحياة وتمرين على الحياة السليمة واشتراك مثمر فى حياة المجتمع . ومنه نشأت الحركة التى تبناها أتباعه وعرفت بحركة التربية الأساسية التى تحددت أغراضها فى « مساعدة الناس على تحقيق التقدم الاقتصادى والاجتماعى والذى يمكنهم من احتلال مكانتهم فى العالم الحديث » عن طريق إدماج التربية فى مشروعات الإنعاش الاقتصادى التى تتضمن إنعاش الصناعات المحلية ومساعدة الأفراد على فهم مشكلات البيئة ومباشرة حقوقهم وواجباتهم كمواطنين من أجل النهوض بمجتمعهم [٦] .

ومن هذه الأمثلة نلاحظ :

١ – أن حركة تعليم الكبار خلال هذه المرحلة بدأت بجهود فردية على يد بعض المصلحين الدينيين والاجتماعيين والسياسيين أمثال كراندفوك فى الدانمرك ، وغاندى فى الهند ، كحركة تثقيفية وقومية . ثم عندما تحولت إلى الجانب النفعى كما تمثلت فى إنشاء الدراسات التى ألحقت بالجامعات لتعليم العمال زادت جهود الهيئات والنقابات . ومع ازدهار حركة تعليم الكبار شاركت الحكومات فى هذا

المجال عن طريق المساعدة فى التوجيه وتقديم بعض التسهيلات أو الحوافز المادية . وإن ظل تنظيم الجهود ووضع الخطط والإشراف على تنفيذها من اختصاص الهيئات الأهلية .

٢ - أن حركة تعليم الكبار كانت أكثر نشاطا بين العمال خلال هذه الفترة نظرا لتجمعات العمال الكبيرة مما سهل عمليات التنظيم والإشراف ، بالإضافة إلى حساسية ويقظة العمال ورغبتهم فى تحسين أحوالهم عن طريق رفع مستواهم الفنى لمواجهة التطورات التكنولوجية التى حدثت فى مجال الصناعة .

أما بين سكان الريف فقد كان النشاط ضعيفا - برغم ما بذل من جهود - نظرا لاستجابة الفلاحين المحدودة . كما أن التوجيه المهنى لهم لم يوصلهم الى الدرجة التى يلمسون فيها الأثر النفعى الذى يدفعهم إلى المزيد والاستمرار فى مجال التعليم والتدريب .

أما بالنسبة للمرحلة الثانية التى تسمى بمرحلة الجهود العالمية خلال النصف الثانى من القرن العشرين فيمكن الإشارة إلى المؤتمرات العالمية الأربعة التالية :

اولا : مؤتمر السينور Elsinor (١٦ - ٢٥ يونيو ١٩٤٩) :

عقد مؤتمر السينور بالدانمرك فى يونيو ١٩٤٩ عقب الدمار الذى اجتاح العالم بعد الحرب العالمية الثانية لذلك كان من الطبيعى أن تتأثر الموضوعات التى طرحت به بروح الحرب ومحاولة الإصلاح .

وناقش المؤتمر عدة موضوعات متعلقة بمحتوى تعليم الكبار ، وطرقه وأساليبه ، وكيفية تحقيق الشعور بالانتماء للمجتمع العالمى ، وبث روح التسامح بين الشرق والغرب عن طريق معالجة المشكلات العالمية . كما طالب القائمين على تعليم الكبار بمحاولة وضع ثقافة مشتركة لتقليل الفجوة بين الجماهير والصفوة .

ونتيجة للتشكك فى الدور الذى يمكن أن تؤديه الحكومات تجاه تعليم الكبار تم تشجيع جهود تعليم الكبار التى تقوم بها الهيئات التطوعية غير الحكومية باعتبارها مؤسسات قادرة على تمثيل التنوع فى المصالح بصورة مناسبة كما دعيت الحكومات أيضا إلى أن تقوم بدورها فى تعليم الكبار .

كما ناقش المؤتمر أيضا مشكلة الاغتراب والعزله - التى فرضها عصر

التصنيع، ودعا المؤتمر الجامعات لكى تقوم بإجراء البحوث حول فعالية تعليم الكبار.

ولم يتحدث المؤتمر عن التخطيط ولكن أوصى بضرورة مراعاة المرونة والتنوع فى البرامج المقدمة للكبار وأن يكون المحور الأساسى لتلك البرامج اهتمامات الكبار أنفسهم .

وبطبيعة الحال اصطدمت الآمال بالواقع الفعلى فى الميدان وظهرت عدة تساؤلات عن أنسب الهيئات لتعليم الكبار ، وكيف يمكن تحسين فعاليتها لتتلاءم مع حاجات الأفراد والمجتمعات المتنوعة ؟.

وكيف يمكن تحقيق قدر كبير من مشاركة الجمهور فى البرامج المقدمة ؟

– وقد عرف المجتمعون وظيفة تعليم الكبار على أنها «إشباع حاجات وأمانى الكبار بشتى صورها من أجل زيادة قدراتهم واستعداداتهم الشخصية » . وبرغم أن هذا التعريف يسمح بالتوسع فى مجال تعليم الكبار إلا أن اتجاه البحث فى المؤتمر قصر المفهوم على أنه نوع من الدراسات الحرة التى كانت منتشرة فى ذلك الوقت فى دول غرب أوروبا والدول الاسكندنافية ، دون التعرض لمشكلة الأمية أو التدريب المهنى . ولا شك أن هذا القصور يرجع أساسا إلى :

– تركيب المؤتمر حيث كان ثلثا الأعضاء من أوروبا الغربية بينما مثل آسيا ثلاثة أعضاء (باكستان – تايلاند – الصين) ، وافريقية عضو واحد (مصر) وكذلك أمريكا اللاتينية . ولم يكن هناك أى ممثل لدول شرق أوروبا الإتحاد السوفيتى ولهذا كان المؤتمر ذا صبغة أوروبية فاقتصر البحث على أنواع الدراسات الحرة التى كانت منتعشة فى غرب أوروبا والتى يقبل عليها الراشدون تطوعا .

– أن الخبراء المجتمعين لم يهتموا بالتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التى حدثت نتيجة التطورات التكنولوجية والتزايد السريع فى عدد السكان ، « واقتصر اهتمامهم على نواحى التعمير والإنشاء بعد حرب مدمرة . ولهذا وضعوا فى المكان الأول من أهداف تعليم الكبار إرساء العدالة الاجتماعية بين الناس وإنماء التفاهم الدولى وكان التركيز على برامج الثقافة العامة لزيادة ودعم المسئولية الاجتماعية والخلقية والعقلية فى إطار المواطنة المحلية والقومية والعالمية » .

اى أن مؤتمر السينور برغم ما سجله من زيادة الوعى بأهمية تعليم الكبار إلا

أنه كان محدودا فى آفاقه حيث لم يتعرض لتحديد الوظائف الأساسية لتعليم الكبار تحديدا واضحا مما أدى إلى اختلاف التصورات حول المفهوم ويتضح هذا من اجابات الدول على الاستفتاء الذى وجهته منظمة اليونسكو لمعرفة وجهات نظر الدول حول تعليم الكبار تمهيدا لعقد المؤتمر الثانى بمونتريال . فقد أكدت معظم الدول النامية مثل الأرجنتين وكوبا والهند والعراق وليبيريا أن الغرض الأساسى لتعليم الكبار هو محو الأمية وإمداد الفرد بالمهارات الأساسية فى القراءة والكتابة وهو تصور يعكس آراء الدول التى ترتفع فيها نسبة الأمية .أما دول غرب أوروبا – وخاصة إنجلترا والدول الاسكندنافية – فاعتبرته مرادفا للتعليم الليبرالى وركزت على الجوانب الثقافية واستبعدت التدريب المهنى كلية . كما تصورته بعض الدول على أنه مرادف للتدريب المهنى خلال الفترة التى تلت عقد المؤتمر فى العقد السادس من القرن العشرين (٧) .

ثانيا : اتسمت الفترة بين مؤتمر السينور (١٩٤٩) ومونتريال (٢٢– ٣١ أغسطس ١٩٦٠) بالنشاط والحركة والتجدد المستمر فى ميدان تعليم الكبار بعد أن أدركت الدول الأبعاد الضخمة للتغير المستمر فى البيئة والمجتمع نتيجة التغيرات الهامة التى حدثت منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية والتى يمكن إيجازها فيما يلى(٨) :

– التطورات التكنولوجية السريعة وما ترتب عليها من إضعاف أثر الثقافات التقليدية أو اختفائها ولا سيما فى البلاد النامية التى تعرضت فجأة للتصنيع والتمدين بعد أن كانت مناطق زراعية ريفية .

– انتشار الروح القومية وقيام دول مستقلة حديثا واعتبارها رفاهية المواطنين واشباع حاجاتهم الفردية وظيفة أساسية من وظائف الدولة .

– نمو السكان فى سرعة متزايدة فى مناطق كبيرة شاسعة وزيادة نسبة الشباب وظهور أهمية الدور الذى يؤدونه فى النهوض بالمجتمع .

وقد أملى الشعور بهذا التغير موضوع مؤتمر مونتريال (كندا) سنة ١٩٦٠ « تعليم الكبار فى عالم متغير » وكان من أبرز الاتجاهات الجديدة التى أثمرت عنها الدراسات والمناقشات :

– اتخذ تعليم الكبار مفهوما أوسع وأشمل فلم يعد مرادفا لمحو الأمية

أوالدراسات الحرة أو التدريب المهنى وإنما أصبح شاملا لأى نشاط منظم – ثقافى أومهنى ، تعليمى أو تدريبى – للكبار على أى مستوى يؤدى الى إعداد المواطن ليلعب دورا نشطا فى بيئته . أى تمكين جميع المواطنين من المشاركة الكاملة الحرة فى دفع عجلة التقدم الإنسانى عن طريق السيطرة على الأساليب الفنية التى أتت بها العلوم والتكنولوجيا « أنه تعليم الفرد من أجل ممارسة المسئولية » .

– اعتبر تعليم الشباب وتعليم الكبار مرحلتين فى طريق موحد مما يستلزم تحقيق الاتصال الوثيق بين السلطات المدرسية ومنظمات الشباب وهيئات تعليم الكبار للعمل على زيادة وعى الشباب وإدراكهم لأهمية متابعة التعليم والتدريب واستغلال أوقات الفراغ استغلالا إيجابيا ، وإشراكهم فى مناشط الكبار التى تحتم عليهم تحمل المسئولية واتخاذ القرارات وإدراكهم ما للعمل المنتج من قيمة ، مما ييسر انتقال الشباب من مرحلة المراهقة إلى حياة الرجولة والرشد .

– ضرورة تحمل الحكومات العبء الأكبر فى ميدان تعليم الكبار – باعتباره جزءاً لا يتجزأ من النظم التعليمية القومية – دون إغفال الدور الهام الذى تقوم به المنظمات الأهلية . وهذا يعنى أن يكون للحكومات دور فعال فى مجال التخطيط والتنسيق بين أنواع البرامج ، التمويل ، وإخضاع مؤسسات تعليم الكبار لطرق إدارية أكثر إحكاما .

– اعتبار تعليم الكبار ميدانا خصبا للبحث العلمى لما يحويه من مشكلات يستلزم دراستها . ولهذا ينبغى أن يوجه عدد كبير من الباحثين فى الجامعات والمعاهد العلمية لهذا الميدان متعاونين فى ذلك مع المؤسسات والهيئات الأخرى العاملة فى هذا الميدان .

وهكذا أصبح هناك شبه إجماع على أهمية الدور الذى يقوم به تعليم الكبار فى تعزيز تنمية الفرد تنمية شاملة ومعاونة الدول على تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية وزاد بالتالى اهتمام الدول المتقدمة والنامية ببرامج تعليم الكبار وتمثل ذلك فى زيادة عدد البرامج وتنوعها . وشاركت الحكومات فى تنمية الفرص والإمكانيات المالية والإدارية التى تكفل سير البرامج بأقصى قدر من الكفاية . وزاد الاهتمام الأكاديمى بتعليم الكبار باعتباره ميدانا خصبا للبحث العلمى .

ثالثا : نظرا للتعقد والتنوع الذى حدث فى ميدان تعليم الكبار برزت ضرورة تعرف الدول على جوانب الضعف والقصور التى ظهرت فى هذا الميدان

خلال العقد الحالى حتى يجد تعليم الكبار دفعة جديدة ويصبح فى وضع يمكنه من الوفاء بالحاجات الملحة «إرضاء للاحتياجات العميقة للشخصية الإنسانية فى نموها واستجابة للمطالب الملحة التى يفرضها عالم أخذ بأسباب التحول . فالمشاهد اليوم فى وضوح أن حياة الأفراد والمجتمعات والشعوب لا يمكن أن تكتفى بمستوى معين من التربية فى عالم يتعرض بنيانه لتحول مستمر » مع الدور الذى يلعبه العلم والتكنولوجيا .

وانطلاقا من هذا المنظور كانت **الدعوة لمؤتمر طوكيو (اليابان)** الذى عقد خلال الفترة من ٢٣ يوليو إلى ٧ أغسطس سنة ١٩٧٢ وأسفرت المداولات والمناقشات التى دارت حول برامج تعليم الكبار فى سياق التعليم المستمر مدى الحياة عن اتجاهات هامة ، ويمكن تحديد أهمها فيما يلى [٨] :

– اعتبار تعليم الكبار جزءا رئيسيا من النظام التعليمى الكلى تحقيقا لفكرة التعليم المستمر مدى الحياة مما يستلزم تجديد التعليم برمته – وإلى أن يتحقق ذلك خاصة بالنسبة للدول النامية – ينبغى الاهتمام ببرامج تعليم الكبار وباعتبارها السبيل إلى :

١– تحقيق ديمقراطية التعليم بأوسع معانيها بتوفير أنواع مختلفة من التعليم للأفراد فى جميع الأعمار ولجميع الطبقات .

٢– تعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية باعتبار تنمية الموارد البشرية جزءا جوهريا لمواجهة أشكال التحديث الزراعى والصناعى .

٣– تحقيق المشاركة الإيجابية للأفراد فى الحياة الثقافية للمجتمع .

– عدم اقتصار أهداف تعليم الكبار على الحاجات الفردية المتمثلة فى إنماء مهارات الفرد لمجابهة الحياة اليومية فى عمله أو تمتعه بأوقات الفراغ أو حاجات مجتمعه المتمثلة فى تحقيق الوحدة الوطنية . بل يجب التنسيق بين هذه الأهداف الفردية والوطنية بحيث يصبح الهدف الأساسى رفع مستوى المواطن وتهيئته للتمتع بحياة أفضل والإسهام فى إسعاد مجتمعه بما يكتسبه من قدرات ومهارات ، وتدعيم الوحدة الوطنية وتنمية العلاقات الإنسانية .

– ضرورة تحقيق قدر أكبر من الفعالية لتعليم الكبار بجعله وظيفيا تتكيف طرقه ومحتواه وفقا للأهداف المطلوب تحقيقها والمشكلات المطلوب

حلها ، والحاجات المراد الوفاء بها – بحيث لا يقتصر الأمر على برامج التدريب المهنى بل تمتد لكل جوانب الحياة . شاملة التربية العلمية والاقتصادية والسياسية وشغل أوقات الفراغ والتربية الاجتماعية . دون التفرقة بين أنواع البرامج التى تقدم للرجال والنساء نظرا للدور الحيوى الذى تقوم به المرأة فى ميدان الزراعة والصناعة . أى أن فكرة تعليم الكبار تطورت من تصور ثابت إلى وظيفة دائبة التجدد والتنوع .

– تأكيد أهمية التخطيط فى مجال تعليم الكبار وتنظيم نشاطاته بطريقة مستمرة وغير مجزأة بما يقتضى وجود سياسة واضحة المعالم على المستوى القومى تتحدد فيها الأولويات تبعا لظروف كل دولة وقدرتها المادية والمالية والبشرية ، آخذة فى الاعتبار المطالب الكمية والكيفية لسوق العمل والحاجات الواقعية للسكان وتطلعاتهم والاتجاه العام التى تسير فيه السياسات الثقافية للبلاد ، بهدف تحقيق المجتمع المعلم المتعلم وتوفير فرص التعليم مدى الحياة .

– زيادة الموارد المخصصة لتعليم الكبار سواء من القطاع العام (من المستوى المركزى إلى المستوى المحلى) ، والخاص حتى يمكن الوفاء بالاهتمامات والاحتياجات الحالية والمستقبلة للجماعات وللأفراد ، والمجتمعات المحلية ، والمجتمع ككل . إلى أن يصبح هناك استراتيجية أوسع نطاقا – فى سياق التعليم المستمر مدى الحياة – تغطى كافة أنواع التعليم دون النظر إلى مستوى العمر سواء أكان تعليميا عاما أم تدريبا مهنيا أو رفعا للمستويات الاجتماعية والثقافية .

– أولوية تعليم الأميين وخاصة فى المجتمعات النامية باعتبارهم القاعدة العريضة التى اصطلح على تسميتها « مجتمع المنتجين » . فالاهتمام بتيسير فرص التعليم لهم لا يحقق معانى الحرية والاستقلال فحسب ولكنه يشرك تلك القاعدة إشراكا واعيا بصيرا فى تنمية مجتمعنا . يضاف إلى ذلك أن محو الأمية هو الأساس لأى نوع من أنواع تعليم الكبار سواء أكان موجها الى المزارعين أو العمال مركزين بذلك على محو الأمية الوظيفية (٩) .

وقد سيطر على المؤتمر قضية العدالة الاجتماعية نظرا للهوّة التى تفصل بين الدول المختلفة ووجه الاهتمام إلى المزيد من الاصلاحات لإعادة بناء العالم وتحسين نوعية الحياةوظروف العمل . ودعا مؤتمر طوكيو الجامعات للاعتراف بتعليم الكبار كفرع من المعرفة العلمية ووضع برنامجا للبحوث التى تدور حول علم تعليم الكبار ودراسة الحواجز الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى تحول بين الكبار والتعلم . والعلاقة بين المعلم والدارس فى مختلف البيئات ، والاهتمام

بتدريب الموظفين الذين تحتاج إليهم حركات تعليم الكبار على مختلف المستويات وتجديد معلوماتهم ومهاراتهم .

مؤتمر باريس ١٩٨٥ :

خلال الفترة بين مؤتمر طوكيو ومؤتمر باريس حدثت تطورات خارجية وداخلية فى مفهوم تعليم الكبار . وتمثل التطور الخارجى فى انتشار برامج تعليم الكبار فى العالم وتنوع محتواها لتلائم كل من الفلاحين والعمال والشباب وحاجات المرأة .

أما عن التطور الداخلى فى المفهوم فقط أظهر مشكلة جوهرية فى تعليم الكبار وهى الحق فى التعليم للكبار جميعاً ، وكيف يمكن أن يساهموا فى تحديد الأهداف والمحتوى لبرامج تعليم الكبار .

أى أن المؤتمر اهتم بموضوع المشاركة فطالب رجال تعليم الكبار مساعدة الكبار على التعامل مع التغير التكنولوجى ومكافحة الأمية والمساهمة فى حل المشكلات العالمية ومنها مشكلة تحقيق السلام والتفاهم الدولى وحقوق الإنسان ومكافحة التميز فى التعليم ، والتنمية الاجتماعية وتحسين نوعية الحياة ، وتحقيق ديمقراطية المجتمع بهدف الوصول إلى ديمقراطية التعليم كما طالب المؤتمر بالاهتمام بالعمال وإعادة تدريبهم .

وأدرك المؤتمر أن عدالة توزيع الفرص التعليمية متعلق بالسياسة وأكد على أن ديمقراطية التعليم هى المبدأ الأساسى لتعليم الكبار ، ولذلك أكد على الحق فى التعلم للجميع مدى الحياة ، وطالب بالإهتمام بالمهمشين كالنساء والمسنين والأقليات . وكان من الأهداف الهامة التى تحتسب للمؤتمر الاهتمام بتطوير شخصية الفرد وهويته عن طريق المطالبة بتخطيط تعليم الكبار وفقاً لظروف واحتياجات كل دولة . ووجه النظر إلى ضرورة تخطيط التعليم الخاص بالكبار فى إطار العلاقة بين التعليم النظامى والعمل .

وقد أكد المؤتمر على مجموعة من المبادئ الأساسية أهمها :

– ضرورة وجود مساندة سياسية والتخلص من المعوقات الإدارية والبيروقراطية وضرورة التغلب على المشكلات الاجتماعية التى تحد من مشاركة الكبار .

- تقديم المساعدات الفنية والمالية للهيئات غير الحكومية التى تقوم بدورها فى تعليم الكبار .

- تحقيق التكامل بين مؤسسات التعليم النظامى والتعليم غير النظامى وإتاحة حرية الحركة بين النظامين فى إطار توفير التعليم مدى الحياة لكل فرد من أفراد المجتمع .

- ضرورة الاستفادة من مؤسسات التعليم العالى فى توسيع فرص الاستفادة بالنسبة للكبار من التعليم العالى عن طريق وضع معايير متنوعة ومرنة تتيح للكبار التعلم والاستمرار فيه .

وهكذا اتسع مفهوم تعليم الكبار وأصبح على درجة كبيرة من الشمول وزاد الاهتمام العالمى به . كما ظهر خلال المؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية . وبدأت الدول المتقدمة منها والنامية توليه عناية أكبر لارتباطه الوثيق بقضايا التنمية الاقتصادية والاجتماعية (١٠) .

* * *

من العرض السابق للفصول الثلاثة ؛ والتى تضمنت عرض خصائص التعليم المستمر ، وتطور تعليم الكبار فى التراث الإسلامى ، ومن المنظور العالمى . نخلص إلى ما يأتى :

إن تعبير التعليم المستمر أو التعليم من المهد إلى اللحد يعبر عن خطة شاملة تهدف إلى تجديد بنى النظام التربوى القائم وتنمية جميع الإمكانات التعليمية . وقد حددت المؤتمرات الدولية والإقليمية والمحلية والتى تلت مؤتمر باريس ١٩٨٥ ، المفهوم والوظائف التالية :

- يشمل التعليم غير النظامى مجموع العمليات التعليمية أيا كان مضمونها ومستواها وأسلوبها نظامية كانت أو غير نظامية وسواء أكانت امتداداً أم بديلا للتعليم الأول المقدم فى المدارس والكليات والجامعات أو فى فترة التلمذة الصناعية والذى يتوسل به الأشخاص تنميةقدراتهم وإثراء معارفهم وزيادة مؤهلاتهم الفنية أو المهنية وتغيير مواقفهم أو مسلكهم ، مستهدفين التنمية الكاملة لشخصيتهم والإسهام فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والصحية المتوازنة والمستقلة من أجل رخاء جميع الأفراد .

وفى ضوء هذا يمكن أن نحدد أهم وظائف تعليم الكبار ومؤسسات التعليم غير النظامى على النحو التالى :

- **الوظيفة الأولى** : تعويضه لتصحيح الأوجه الرئيسية لعدم التكافؤ فى فرص الالتحاق بالتعليم والتدريب المدرسى فى الصغر بسبب السن أو الجنس أو الوضع الاجتماعى والجغرافى . بحيث تستهدف أنشطة تعليم الكبار محو أمية الذين حرموا من التعليم وتزويدهم بالمعارف والمهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب والثقافة العامة) ، وتيسير ممارستهم أعمالا منتجة وتعزيز إحساسهم بذاتيتهم وإدراكهم لمشكلات مجتمعهم مما يقوى إسهامهم فى حياة المجتمع .

وهذه الوظيفة التعويضية تعد وظيفة مؤقتة ولا يقصد بها أن تكون بديلا عن توفير التعليم المدرسى حيث إن ذلك شرطا أساسيا لنجاح تعليم الكبار .

- **الوظيفة الثانية** : إتاحة الفرص أمام جميع الأفراد للاستزادة من التعليم ، بحيث يقدم للشباب الذين لم يتمكنوا من الحصول على قدر كاف من التعليم أنشطة تعليمية تمكنهم من اكتساب المزيد من التدريب لتنمية قدراتهم على تفهم مشكلات المجتمع والاضطلاع بالمسئوليات الاجتماعية ، والالتحاق بالتدريب لرفع كفايتهم الإنتاجية . أما بالنسبة للأفراد الذين يرغبون فى الحصول على مؤهلات علمية أو مهنية ينبغى أن تساعدهم أنشطة التعليم غير النظامى على اكتساب التعليم اللازم للحصول على هذه الشهادات .

- **الوظيفة الثالثة** : تقديم الأنشطة التعليمية والتدريبية للأفراد المتعطلين بما فيهم المتعلمون العاطلون بما يمكنهم من تطويع أو تعديل معارفهم ومهاراتهم العلمية أو التقنية أو المهنية بغية تمكينهم من الانتقال من عمل الى آخر تبعا لحاجات سوق العمل أو العودة الى عمل سابق ، وتعزيز فهمهم الواعى لوضعهم الاجتماعى والاقتصادى .

- **الوظيفة الرابعة** : إتاحة الفرص الحقيقية للمشاركة فى الحياة الثقافية للمجتمع لتضييق الفجوة ما بين الأجيال وما بين الثقافات ، وزيادة الوعى القومى بما يمكن الأفراد من القيام بدورهم الاجتماعى بصورة فعالة . على أن يتم ذلك كله من خلال نشاطات يشارك الأفراد فيها بجهودهم مما يؤدى الى رفع مستواهم الثقافى وإسهامهم فى مواجهة مشكلات مجتمعهم .

على أن تحقيق هذه الوظائف يتطلب توافر مجموعة من الإجراءات المتصلة

بالتخطيط والإدارة والبنى التعليمية والمحتوى والإدارة والتمويل والتى يمكن أن نحدد أهم المبادئ الأساسية التى يجب أن تستند عليها هذه الإجراءات على النحو التالى :

● إذا كان تعليم الكبار قسما فرعيا وجزءاً لا يتجزأ من خطة شاملة للتنمية العامة وللتربية المستمرة بخاصة يتطلب ذلك عند التخطيط أن يكون تعليم الكبار جزءاً ضروريا فى سياسة التنمية ، وعند إعداد أى برنامج إنمائى وتنفيذه مع مراعاة علاقته بالأهداف الكلية لسياسة التنمية والسياسة التعليمية ولا سيما التعليم النظامى بكل مراحله وفقا لمبادئ التعليم المستمر .

● اشتراك المؤسسات والهيئات العامة والنقابات والجمعيات الرسمية والتطوعية ومنظمات العمل فى تخطيط وتنفيذ برامج تعليم الكبار حتى يمكن مواجهة التغيرات التى تؤثر فى ظروف العمل وزيادة قدرة الأفراد على العمل والإنجاز والإنتاج وفقا لعجلة التقدم فى المجتمع .

● تجديد بنى النظام التعليمى القائم وتنمية جميع المؤسسات التعليمية خارج نظام التعليم النظامى ، ويتطلب تحقيق ذلك إعادة النظر فى سلم التعليم المدرسى ومحتواه وطرقه وأساليبه ووسائله من جهة ، وتوفير المنشآت اللازمة لأنشطة تعليم الكبار وإنشاء شبكة من الهيئات والمؤسسات لسد احتياجات الكبار من جهة ثانية ، ومن جهة ثالثة يجب أن تقوم المدارس ومؤسسات التعليم المهنى ومعاهد التعليم العالى بدور واضح فى أنشطة تعليم الكبار باعتبار أنها جزء لا يتجزأ من أنشطتها .

وتحقيقاً لهذه الغاية ينبغى اتخاذ التدابير اللازمة من أجل :

– توسيع فرص الالتحاق بكل مستويات التعليم والتدريب .

– إزالة الحواجز ما بين أنماط التعليم وما بين الفروع العلمية .

– تعديل مناهج التعليم النظامى ، والتدريب بحيث تحقق إلى جانب اكتساب المعرفة تنمية التفكير ، والقدرات الإبداعية ، أنماط التعليم الذاتى .

– انفتاح مؤسسات التعليم النظامى بكل مستوياتها على بيئتها الاقتصادية والاجتماعية .

● قيام أنشطة تعليم الكبار على أساس الاحتياجات والمشكلات الفردية والاجتماعية مع تنوع الطرق والأساليب بحيث تشتمل على برامج تعليم

بالمراسلة،برامج التعلم الذاتى ، الحلقات الدراسية ، بالإضافة إلى تطوير الخدمات التى يمكن أن توفرها لتعليم الكبار مؤسسات الثقافة العمالية والمكتبات والمتاحف .

● مراعاة المرونة فى البرامج بما يمكنها من تهيئة الفرص التعليمية لكل فرد حسب حاجته ، ووقته ، وظروفه الاجتماعية والاقتصادية . وذلك عن طريق إزالة العقبات المرتبطة بتحديد سن الالتحاق أو الحصول على مؤهل ، وتسهيل الانتقال من نوع معين أو مستوى معين إلى نوع أو مستوى آخر ، وتهيئة الفرص لتعاقب فترات التعليم والعمل بتحسين ظروف العمل وزيادة حوافز التعليم .

● اتخاذ التدابير اللازمة لضمان حسن اختيار وتدريب المشتغلين بتعليم الكبار قبل وأثناء قيامهم بعملهم بما يتفق واحتياجاتهم وما يتطلبه العمل الذى يؤدونه من معارف ومهارات واتجاهات مع الاهتمام بإنشاء مؤسسات متخصصة لإعداد العاملين فى مجال تعليم الكبار .

● انشاء بنى إدارية للتنسيق بين السلطات العامة لتعليم الكبار وممثلى الهيئات التى تنفذ البرامج ، ويكون من مهامها الرئيسية تحديد أهداف تعليم الكبار ، والعقبات التى تعترضه ، اتخاذ التدابير المناسبة لضمان فعالية البرامج والأنشطة ، وتوفير الأموال اللازمة للبرامج ، والاستخدام الأمثل لتلك الموارد .

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن .. هل البلاد العربية فى حاجة إلى برامج لتعليم الكبار ؟ .

إن تحقيق أهداف التنمية وما تتضمنه من أساليب تقنية حديثة يتوقف نجاحها على وجود قوة عمل تستطيع أن تفهم هذه الأساليب وتستعملها بمهارة ، كما تستطيع أن تتكيف لمطالبها المتجددة .

وقد تبينت البلاد العربية أن تحقيق ذلك يستلزم تغييرات اجتماعية وحركة تعليمية وتدريبية وثقافية تزود مشروعات التنمية بالقادة والعمال والمتعلمين بما يمكنهم من مواجهة التغيرات السريعة فى المعرفة والتقنية والتى يتسم بها عالمنا المعاصر . وإزاء هذه المطالب ، كان لا بد من إعادة النظر فى النظام التربوى بحيث تجعل تعليم الكبار ركنا أساسيا فى إطار خطة شاملة للتعليم مدى الحياة تحقق التكامل والترابط بين مؤسسات التعليم المدرسى ومؤسسات التعليم غير النظامى .

* * *

المراجع

١- بشير البكرى - نحو تعليم متكامل مستمر مدى الحياة - فى مجلة آراء فى التعليم الوظيفى للكبار (العدد الثالث يناير ١٩٧٢) ص ١٠ .

- ساكينا .هـ . ب التعليم المتكامل المستمر مدى الحياة - فى مجلة آراء فى التعليم الوظيفى للكبار (عدد خاص . يناير ١٩٧٢) ص ٩٨ - ١٠٠ .

٢- Toynbee, A, Civilization on trial - in Ottaway, op Cit, P. 210.

Julian, W . Smith and others, Outdoor Education (The United State of America, 1963) P.4.

- اليونسكو - تحليل لأزمة عالمية - فى (مجلة رسلة اليونسكو - العدد ١٣٨ سنة ٧٢) ص ١١ .

٣- Homer Kempfer , Adult Education (Mcyrow Hill, New-York, 1955) 13 - 14.

- ولبرهالنيك وآخرون - ترجمة انيس عبد الملك - المجتمع وتعليم الكبار . (دار النهضة المصرية - القاهرة ١٩٦٨) ص ٢٦ .

٤- Hely, A.S.M., New trends in adult education(Unesco Paris 1962) PP.15-16.

- رتشارد لفنجستون - ترجمة وديع الضبع - التربية والمستقبل . (القاهرة . النهضة المصرية سنة ١٩٤٨) ص ٥٠ - ٥٢ .

٥- Peers, R . Adult education . A comparative - study (London , Second edition 1959) pp. 150-25 Ip. 30.

Bratchell, D.F., The aims and organization of further education (London, Pergamon press 1968) p.4.

٦- محمود رشدى خاطر - من تجارب الأمم الأخرى فى مكافحة الأمية . الجزء الأول . (سرس الليان سنة ١٩٦٢) ص ٥٠٥ - ٥٠٦ .

- محمد إبراهيم كاظم - اتجاهات فى التعليم الشعبى (القاهرة . الأنجلو المصرية ١٩٦٢) ص ٤٢ ، ١٠٩ .

- محمد مظهر سعيد - الشباب والتربية الأساسية (جامعة الدول العربية - مطبعة دار الهنا . بدون تاريخ) ص ١٦ - ١٧ .

- غاندى : ترجمة ، محمد الشبيني - التربية الأساسية . القاهرة - دار المنار، ١٩٦١) ص٤٨ .

- اليونسكو - التربية الأساسية . وصفها ومناهجها . (اليونسكو . الطبعة الثانية ١٩٥٤) ص ١٩ .

Lionel Flwin, What fundamental education is - in Year-book of education. London 1954) pp. 581- 582.

٧- مؤتمر طوكيو ١٩٧٢ - ملخص الوثيقة رقم ٤ - مسح دولى لتعليم الكبار - نظرة إلى الماضى من مونتريال ١٩٦٠ إلى طوكيو ١٩٧٢ .

(فى مجلة آراء فى التعليم الوظيفى للكبار - العدد الخامس يوليو ١٩٧٢) ص٨٥-٨٦ .

- Hely, New trends in adult education, op . cit pp. 12-91.

- عبد الفتاح جلال . تربية الكبار بين محو الأمية والتعليم المستمر .

(مجلة التربية الحديثة عدد خاص عن تعليم الكبار- العدد الثانى ديسمبر ١٩٦٩) ص ١٢٣ ، ١٢٤ .

Franik , W.T., Adult education towards social and political-responsiblity (Unesco, Hamurg 1953) pp. 16-17.

Gyula Csoma and others, Adult education in Hungary (The Leidsche onder wysinstellingen Leiden 1970) P.19.

٨- تعليم الكبار فى عالم متغير - مجلة تنمية المجتمع - عدد خاص عن مؤتمر مونتريال ١٩٦٠ وتوصياته - المجلد الثامن - العدد الثانى ١٩٦١ ص٢٣ ، ٢٤ .

- Charles Mc Carty, Purpose and organization (Fundamental and adult education, op . cit, p. 75.

- مؤتمر مونتريال - الملحق رقم ٢ - مرجع سابق . ص ٨٦ ، ٨٧ .

٩- اليونسكو - ورقة العمل الأساسية للمؤتمر الدولى الثالث لتعليم الكبار (طوكيو ٢٥ يوليو - ٧ أغسطس ١٩٧٢) - فى مجلة آراء فى التعليم الوظيفى للكبار - العدد الخامس . مرجع سابق . ص ٢٣ .

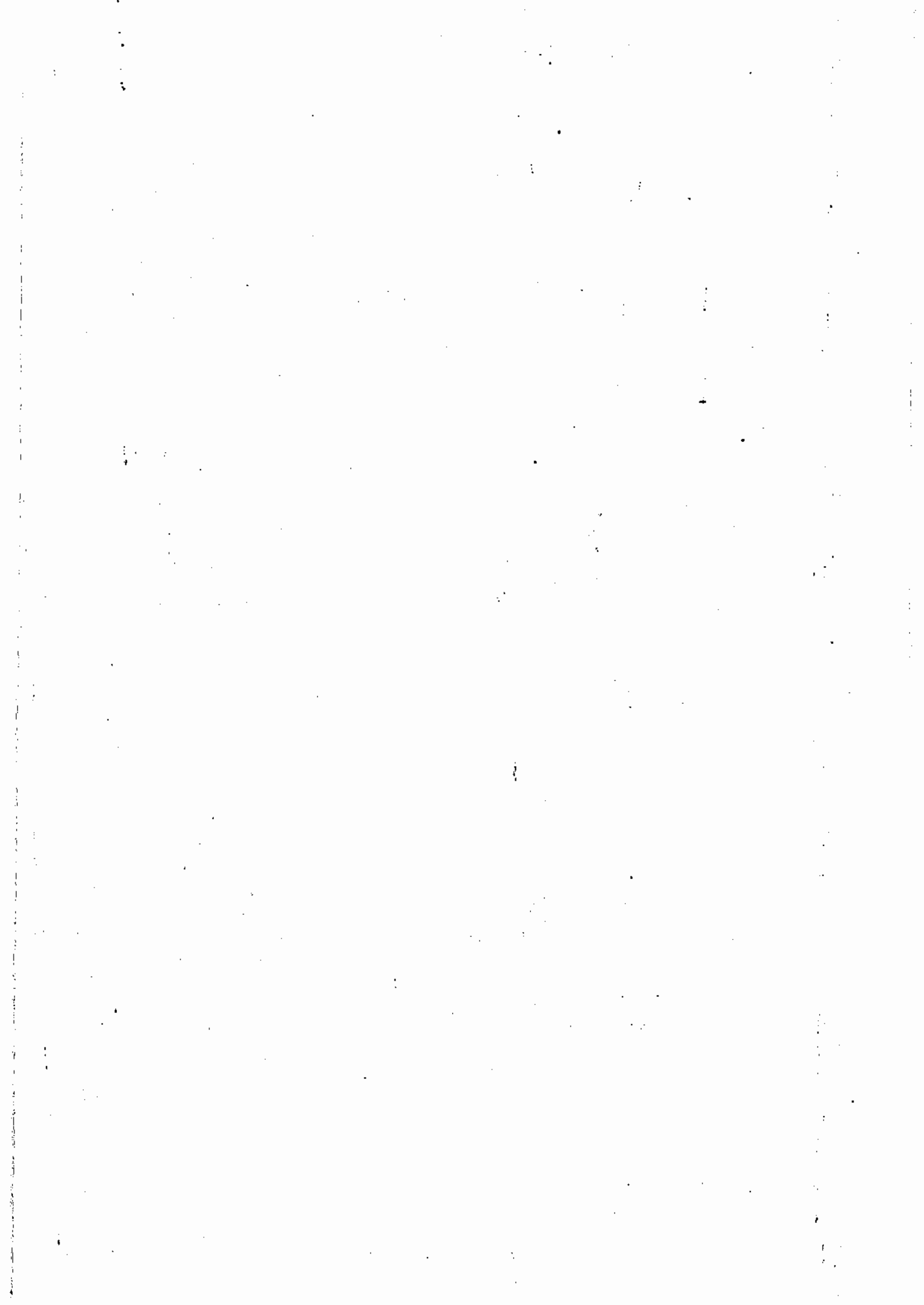
Unesco, Third international conference on Adult educa- –
tion Tokyo, 25 July - 7 August 1972 - Final report, Confedad 8, part II, General report, pp. 11 - 14.

١٠ – راجع :

– هـ . س . بولا ترجمة عبد العزيز العقيل ، وصالح عزب – تعليم الكبار – اتجاهات وقضايا عالمية – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس ١٩٩٣ .

International conference on Adult education 4 th paris 1985. final report paris - unesco 1985 .

* * *



الباب الثانى

تعليم الكبار

ومؤسسات التعليم غير النظامى والتنمية

- الفصل الرابع : التعليم .. والتنمية .
- الفصل الخامس : تكامل التعليم غير النظامى والتعليم النظامى .
- الفصل السادس : التعليم غير النظامى ودوره فى التنمية .

الفصل الرابع

التعليم والتنمية

شهد مفهوم التنمية فى بداية استخدامه كثيرا من الإبهام والغموض سواء على المستوى الفكرى أو فى ترجمته إلى واقع عملى ، مما أتاح الفرصة لظهور اتجاهات متعددة اتخذت بعضها من مظهر التنمية هدفا ، ومن ثم انحازت إلى ناحية التركيز على الجوانب المادية لها ، وأهملت تماما الجوانب المتصلة بتنمية الإنسان ودليلنا على ذلك أن أول محاولة أجريت لتحديد مفهوم التنمية نبعت من الندوة التى نظمها مكتب تنمية المستغمرات التابع لوزارة المستعمرات بالمملكة المتحدة (بريطانيا العظمى آنذاك) فى أغسطس من عام ١٩٥٤ (١) حيث تحدد هذا المفهوم بأسلوب يفرغ التنمية من مضمونها الحقيقى ليبقى على شكل هو مسخ لا يؤدى إلى تنمية حقيقية للمستعمرات الخاضعة للحكم البريطانى . وبناء على ذلك جاء التحديد الإجرائى لمفهوم تنمية المجتمع على أنها « حركة الغرض منها تحسين أحوال المعيشة للمجتمع ، على أساس من تحقيق قدر من المشاركة الايجابية للمجتمع كله ، وبناء على مبادرة ذاتية من جموع أفراده . فإذا لم تظهر مثل هذه المبادرة تلقائيا ، ينبغى الاستعانة بالوسائل المنهجية لبعثها واستثارتها بأسلوب يضمن الاستجابة الحماسية من قبل أفراد المجتمع لتلك الحركة »(٢) .

وكما هو واضح فالتعريف السابق لا يخلو من نزعة استعمارية واضحة إذ يستهدف تنشيط مواطنى المستعمرات البريطانية لخدمة أغراضه دون إحداث تغييرات حقيقية فى البنية الأساسية لتلك المستعمرات . فالتحديد السابق لمفهوم التنمية جاء خلوا من التخطيط الهادف لامكانات الدول الخاضعة للاستعمار سواء على مستوى القدرات المادية أو البشرية ، وهو أمر نص عليه تعريف برنامج الأمم المتحدة للتنمية - « U.N.D.P. » الذى مفاده أن التنمية « عملية منظمة للعمل الاجتماعى تساعد أفراد المجتمع على تنظيم أنفسهم للتخطيط من أجل حياة أفضل ، وذلك بالتعرف على مشاكل مجتمعهم الأساسية ، وتحديد احتياجاتهم

الفردية والمجتمعية ، ورسم الخطط الكفيلة لسد تلك الاحتياجات ، وعلاج تلك المشكلات بتنفيذ البرامج المخططة ، معتمدين فى ذلك على الموارد الذاتية للمجتمع ماديا وبشريا ، إلى أقصى حد ممكن ، واستكمال هذه الموارد عن طريق المساعدات المادية التى تقدمها الهيئات الحكومية والأهلية خارج نطاق الدولة إذا لزم الأمر »(٣) .

وفيما يبدو أن كثيرا من الباحثين قد تأثروا بهذا التعريف ، فورد ضمن كتاباتهم تعريفات تقترب منه فى تفاصيل كثيرة ، فهذا هو تعريف أرثير دونهام (A. Donham) الذى يعتبر التنمية « نشاط منظم الغرض منه تحسين احوال المعيشة فى المجتمع ، ورفع قدرته لتحقيق التكامل الاجتماعى والتوجيه الذاتى لشئونه ، ويقوم أسلوب العمل فى هذا على أساس تعبئة وتنسيق النشاط التعاونى والمساعدات الذاتية للمواطنين ، ويصحب ذلك عادة مساعدات فنية من المؤسسات الحكومية أو الأهلية »(٤) . وفى شرحه لهذا المفهوم يقدم « دونهام » عناصر تنمية المجتمع فى أربعة نقاط هى :

(أ) برنامج مخطط يحدد أولا تحديد احتياجات المجتمع .

(ب) تشجيع المساعدات الذاتية باعتبارها حجر الزاوية فى برامج التنمية من وجهة نظره .

(جـ) ما تقدمه الهيئات الحكومية والأهلية من مساعدات مالية وفنية .

(د) تحقيق التكامل بين المناشط الاقتصادية المختلفة ، كل ذلك من أجل تنمية المجتمع .

وهناك تعريفات أخرى كثيرة ركزت على ضرورة تضافر الجانبين المادى والإنسانى فى أى برنامج مخطط للتنمية بإعتبارها إحدى العمليات التى تهدف الى تدعيم القدرة الذاتية لمجتمع وتحقيق الأهداف المحلية والقومية بالأسلوب المنهجى الذى يستخدم أخصائيين مدربين ، ويكفل مشاركة القطاعات الأهلية فى المجتمع بمواردها المادية والبشرية ، فى تخطيط برامج التنمية ، وتنفيذها .

وعلى ضوء ما تقدم يمكن أن نستخلص أهم العناصر المشتركة للتنمية على النحو التالى :

(أ) عناصر مرتبطة بعملية التخطيط :

وينص فى هذه المجموعة على ضرورة :

١- أن تكون برامج التنمية على المستويات المحلية جزءاً لا يتجزأ من خطة

قومية شاملة ، بحيث تؤدى الى التكامل بين المجتمعات المحلية والدولة .

٢- أن يتحقق بهذا التخطيط التوازن فى تنمية المجتمعات المحلية بحيث تشمل كل جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بهدف القضاء على المشاكل الاقتصادية والاجتماعية المختلفة قضاء نهائيا .

٣- تجنيد كل الخبرات الموجودة والاستفادة من الطاقات البشرية كل فى مكانها المناسب وتوجيهها نحو تحقيق مفهوم الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية المتاحة فى المجتمع .

(ب) عناصر مرتبطة بعملية التنفيذ :

وتركز العناصر المرتبطة بعملية التنفيذ على ما يلى :

١- توظيف الطاقات البشرية المتاحة كل فى المكان الذى يناسبه قدرة وإعدادا وتدريبا .

٢- تحقيق التضافر التام بين برامج التعليم وبرامج التدريب من أجل إعداد الكوادر الفنية المؤهلة والمدربة على المشاركة الإيجابية فى تطوير المجتمع وتحدثه .

٣- دفع العون الذاتى والتطوعى فى عملية التنمية بالأسلوب الديمقراطى الواعى .

٤- توجيه التعليم للاهتمام بإعداد القوى العاملة الفنية (الماهرة وشبه الماهرة) التى تحتاجها خطط التنمية .

(جـ) عناصر مرتبطة بالعائد :

وتشمل هذه العناصر :

١- تحقيق حياة أفضل للمجتمع بالأسلوب العلمى المدروس .

٢- تحقيق الرخاء الاقتصادى والرفاهية الاجتماعية .

٣- تحقيق الاستقلال الاقتصادى ، بل الاستقلال الذاتى بصوره المختلفة سياسيا واقتصاديا وثقافيا .

ولكى نوضح جوانب عملية التنمية يمكن تقسيمها إلى :

أولا : التنمية الاجتماعية :

يشير محيى الدين صابر فى دراسته عن قواعد التنمية الاجتماعية إلى أنها عملية متكاملة الأبعاد متعددة المحاور ، ذلك أنها « أسلوب حديث للعمل

الاجتماعى » تعتمد فى الأساس وفى المحل الأول على إحداث تغيير حضارى يشمل أساليب التفكير والعمل والحياة ، دعامته الأساسية إثارة الوعى – إن كان غائبا – أو تحريكه وتنظيمه – إن كان موجودا – لتحريك البيئة المحلية للإسهام الفعال فى تنفيذ برامج ومشروعات التنمية . وهكذا يتضح أن التنمية الاجتماعية الحقة لا يمكن أن تكون مجرد برنامج هنا وبرنامج هناك لفترة قصيرة أو طويلة ، وإنما هى عملية إنسانية بالدرجة الأولى تتم بالإنسان ومن أجله . وهذا المفهوم التكاملى يقدم مجموعة من العوامل الاجتماعية على غيرها لأهميتها ، وتشمل هذه المجموعة من العوامل ، فيما تشمل :

(أ) إعداد الموارد البشرية اللازمة للإنتاج فى مختلف القطاعات .

(ب) متطلبات تأهيلها تعليما وتدريبا ، من أجل استثمارها الاستثمار الامثل .

(جـ) إزالة المعوقات الظاهرة والخافية التى تحول دون استثمار القوى البشرية المتاحة .

(د) توظيف العائد فى مزيد من الاستثمارات (سواء للموارد الطبيعية أوالبشرية) .

وهكذا تعنى التنمية الاجتماعية تغييرا فى الاتجاهات الأساسية للمجتمع من القمة إلى القاعدة إلى جانب كونها عملية متكاملة لتحريك المعطيات الطبيعية وتحويلها إلى مادة اقتصادية باستخدام التقدم التكنولوجى ونواتجه المستخدمة التى تعتمد فى المحل الأول على جهد الإنسان وإن كانت تستهدفه فى النهاية .

وفيما نرى أن هذا المعنى يعكس تعريفا واضحا وشاملا لمعنى التنمية الاجتماعية وإن كانت تنقصه صفة الإجرائية ، أعنى كيف وبأى السبل يمكن أن نحقق ذلك كله ؟ وإن كان الوصول إلى التحديد الإجرائى سهلا إذا اتفقنا على أهداف التنمية الشاملة .

وسعيا وراء تلمس مثل تلك الخطوات الإجرائية لتحديد جوانب ذلك المفهوم الواسع للتنمية الاجتماعية ، ركز عدد من الباحثين على جوانب محددة تمثل المظاهر المادية الملموسة فى الحياة الاجتماعية نعرضها على النحو التالى :

تعريف ريتشارد وارد .Ward,R للتنمية الاجتماعية : على أنها « منهج علمي وواقعي لدراسة وتوجيه نمو المجتمع من النواحي المتعددة ، مع التركيز على الجانب الإنساني على وجه الخصوص . وذلك بهدف تحقيق التكامل بين مكونات المجتمع »[٥] . غير أن هذا التعريف جاء خلوا من التحديد الإجرائي على نحو واضح .

تعريف هيجنز .Higgins, B للتنمية الاجتماعية : بأنها « عملية استثمار إنساني Human investment تتم في مختلف المجالات التي تمس حياة الأفراد مثل – (التعليم – الصحة – الإسكان – والرعاية الاجتماعية) بحيث تنعكس عائدات هذه العملية الاستثمارية على النشاط الاقتصادي للمجتمع »[٦]. وهذا يجئ هذا التعريف الإجرائي مقتصرا على جوانب تبدو خدمية في معظمها دون التعرض لعملية تغيير المجتمع وتحديثه .

تعريف نيلسون .Nelson L للتنمية الاجتماعية : على أنها « محاولة يقوم بها أفراد المجتمع لتحسين طريقة الحياة التي يعيشوا بها ، وذلك عن طريق تغيير مواقعهم بالنسبة للتنظيم الاجتماعي القائم بغية الوصول بالمجتمع الى النمو المستهدف له »[٧] . وهكذا يجئ هذا التعريف على درجة عالية من الغموض فضلا عن خلوه من التحديد الإجرائي ، فلم يوضح كيف يمكن للأفراد تغيير مواقعهم ؟ هل بالحراك التعليمي – المهني أم بالتدريب أم باى وسيلة محددة ؟ هذا من جانب ، ومن جانب آخر نزع عن هذه العملية الحيوية أى جانب تخطيطي أو تنظيمي وتركها للنمو التلقائي الطبيعي غير المبرمج .

تعريف حسونه ، للتنمية الاجتماعية : على أنها « عملية إحداث سلسلة من التغييرات الوظيفية والهيكلية اللازمة لنمو المجتمع وذلك عن طريق رفع قدرة أفراده على استغلال الإمكانات المتاحة الى أقصى حد ممكن ، بطريقة تحقق أهداف المجتمع »[٨] . غير أن تعريف حسونه هذا جاء أيضا يحتوى على معان غامضة على نحوما ولم يحدد كيف يمكن تغيير هيكل المجتمع ، ولا باى السبل يمكن إحداث عملية التغيير ؟ .

تعريف الكردى ، للتنمية الاجتماعية : على أنها « هدف معنوى ، لعملية ديناميكية ، تتجسد في إعداد وتوجيه الطاقات البشرية للمجتمع عن طريق تزويد الأفراد بقدر من الخدمات الاجتماعية العامة ، للتعليم والصحة والإسكان

والنقل والمواصلات ، بحيث يتيح للأفراد القدرة على الإسهام في النشاط الاجتماعي والاقتصادى لتحقيق الأهداف المجتمعية المنشودة »[٩] .

وفيما هو واضح أن هذا التعريف يكاد يتطابق مع تعريف هيجنز الذى أشرنا إليه آنفا فى أغلب مكوناته ، ولهذا يعكس ما عكسه تعريف هيجنز من معان تتمثل فى استثمار الطاقات البشرية المتاحة فى مجالات الحياة التى تمس أفراد المجتمع فى المناحى الخدمية التى سبق أن أشرنا إليها .

وفيما نرى أن جميع هذه التعريفات قاصرة عن بلوغ الأهداف الحقيقية للتنمية فهما وبللورة بل وتعريفا ، تلك الأهداف التى تحددت تلقائيا فى المفهوم التكاملى الشامل الذى أشرنا إليه فى مطلع محاولتنا هذه لتحديد المفهوم ، غير أنه لدواع يتطلبها الكتاب فلامناص من أن نقدم تعريفا مقترحا مفاده أن التنمية الاجتماعية هى : « عملية – دينامية – حوارية Dynamic - Dialectical - Process » متعددة المحاور والاتجاهات تتم بالإنسان وتستهدفه ، وسائلها رفع قدراته تعليما وتدريبا وتأهيلا ليرقى الى مستوى المشاركة الفعالة فى تحديث مجتمعه ، وغايتها تحقيق مستوى معيشى لائق سكنيا وصحيا واجتماعيا وثقافيا وسياسيا يتفق والتطور التكنولوجى المعاصر بحيث يتم بمقتضاها تحقيق التوازن بين الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية المتاحة فى المجتمع والإشباع الأمثل لاحتياجاتها » .

ثانيا : التنمية الاقتصادية :

يجمع نخبة من الاقتصاديين على أن التنمية الاقتصادية هى : « عملية الانتقال بالمجتمع من حاله التخلف إلى حالة التقدم ، وذلك بإحداث تغييرات جذرية على البنية الاقتصادية التقليدية ، بحيث تشمل هياكل التعليم والتدريب والعمالة والإنتاج والاستثمار والادخار وأنماط الاستهلاك ، وبحيث يؤدى ذلك الى الارتفاع المتوازن والمتزامن فى معدلات التنمية الاقتصادية » .

وفيما يلى نورد نماذج من التعريفات التى تدور فى فلك هذا التعريف الشامل الذى توصلنا إليه :

يعرف محمد العمادى ، التنمية الاقتصادية : بانها «عملية يتم بمقتضاها تحقيق زيادة حقيقية فى معدلات الإنتاج القومى خلال فترة طويلة من الزمن» .[١٠] غير أن هذا التعريف لم يأخذ فى الاعتبار المدة الزمنية ومداها ولا نسبة الزيادة الى المعدل الحقيقى للتزايد السكانى ، ولا المتغيرات المرتبطة بهياكل التعليم والعمالة .

وتعرف ميير وبالدوين ، التنمية الاقتصادية: بانها « عملية تستهدف الدخل القومى خلال فترة زمنية طويلة ، بحيث يتم بمقتضاها تحقيق التوازن بين زيادة الدخل الفردى مع الحد من التزايد السكانى الذى يبتلع أى زيادة حقيقية للدخل القومى يمكن أن تتحقق وفقا لخطط التنمية » . وهكذا يتفق هذا التعريف مع تعريف « العمادى » الذى أشرنا اليه فى الفقرة السابقة فى تعريف التنمية الاقتصادية ويتجاوزه بما حدد فيه من أساليب تحقيق هذه التنمية على نحو واضح الى حد ما ، حيث يرى أن استمرار الحد من السكان على المدى البعيد مع تخطيط مدروس لعملية التنمية يمكن أن يؤدى الى ارتفاع حقيقى فى الدخل الفردى بما ينعكس أثره على الدخل القومى . غير أن هذا التحديد يتجاهل تماما إمكانية تحقيق التوازن بين رفع معدلات التنمية الاقتصادية مع استمرار التزايد السكانى عن طريق تغيير بنية التعليم والتدريب والعمالة وتوظيف الإمكانات البشرية المتاحة الى الحد الذى يجعل أى تزايد فى السكان نوعا من المغانم ، والأمثلة على ذلك سهلة وميسورة ولدينا أمثلة على ذلك فيما هو محقق فى هذه الحقبة من نهاية القرن العشرين تتمثل فى الاقتصاد الغربى والشرقى على السواء . ونعنى بذلك ما هو محقق اليوم فى الاقتصاد الألمانى والأمريكى واليابانى .

يعرف تسيلسو فورداتو ، التنمية الاقتصادية : بانها « نظرية متكاملة شاملة تستهدف زيادة الدخل القومى » ويحدد الباحث أساليب بلوغ هذه الغاية فى محورين أساسيين هما :

(أ) زيادة الطاقة الإنتاجية وما يرتبط بها من رفع الكفاية الإنتاجية للقوى البشرية العاملة .

(ب) استخدام نواتج التقدم التكنولوجى استخداما واسع النطاق مما يؤدى إلى انعكاسات حقيقية على الهيكل الاقتصادى للمجتمع من حيث توظيف الدخل القومى فى مزيد من المشروعات ذات الطبيعة الاستثمارية وتوزيع عادل للدخل القومى .

ويعرف ماير ، التنمية الاقتصادية : بانها« عملية تفاعلية تؤدى إلى زيادة حقيقية فى الدخل القومى خلال فترة زمنية محددة » . ويعنى هذا التعريف أن التنمية الاقتصادية لابد أن تخضع لبرنامج زمنى مخطط ، كما يؤكد « ماير » على انعكاسات هذه العملية على كل من الدخل الفردى والدخل القومى .

ويعرف نامق ، التنمية الاقتصادية : بانها « عملية تطورية تاريخية طويلة، الامد يتطور خلالها الاقتصاد القومى من حالة الاقتصاد البدائى الجامد الى حالة من التغيير الدينامى السريع الذى يزداد فيه متوسط دخل الفرد والدخل القومى[11] .

ويحدد هذا التعريف عدداً من العوامل التى لابد أن تتضافر معا لتحقيق أهداف التنمية الاقتصادية على نحو يعكس عملية التفاعل الدينامى الذى أشار إليه التعريف ، من هذه العوامل :

(أ) التكامل الاجتماعى السياسى ، حيث إن التغيير فى جانب دون الجوانب الاخرى لا مردود حقيقى له .

(ب) تحقيق التغيير الجذرى فى البنية الاقتصادية للمجتمع ، بحيث يرتبط بها تغييرات مماثلة فى البنية الاجتماعية والبنية السياسية .

(جـ) العمل على رفع معدلات الادخار الفردى والاستثمار القومى .

ويعرف كند لبرجر ، التنمية الاقتصادية : بانها « تحقيق الزيادة الفعلية للناتج القومى من إنتاج وما ينعكس على المجتمع من خدمات فى فترة زمنية محددة بسنة ، [12] . وبرغم ان هذا التعريف الذى يحدد الفترة الزمنية بسنة واحدة وهى لا تكفى بطبيعة الحال لتحقيق تغييرات جذرية على البنية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية للدولة ، إلا أنه يؤكد على ضرورة إحداث تغييرات تكنولوجية وفنية وتنظيمية فى المؤسسات العاملة فى مجال الإنتاج . وبطبيعة الحال فإن هذا التعريف الأخير قد افاض فى التغييرات والتعديلات إلا أنه جانب الصواب فى التمسك بان الفترة الزمنية اللازمة لتحقيق برنامج متكامل للتنمية الاقتصادية هو عام واحد ، إلا إذا كان الهدف من تحديد الفترة الزمنية بعام من أجل قياس كمية التغيير الاقتصادى ونوعه .

وعلى أى الأحوال فإن طبيعة الفصل الحالى تفرض علينا تبنى التعريف الذى قدمناه على التعريفات السابقة لوضوحه وشموله .

التكامل الاجتماعى والاقتصادى :

لما كانت التنمية الاجتماعية تعنى فى الأساس وفى المحل الأول بتحقيق المعادلة الصعبة « الاستخدام الأمثل للطاقات والإشباع الامثل للحاجات » تلك المعادلة التى تنص على تحقيق القدرة للمجتمع ماديا وبشريا والتى سيعود نتاجها

على المجتمع والأفراد فى هيئة رفع مستوى المعيشة (اجتماعيا – وصحيا – وثقافيا)،ولما كانت التنمية الاقتصادية تعنى عملية نقل المجتمع برمته الى مستوى متقدم يتوازن فيه الإنتاج والاستهلاك من ناحية ، والواجبات والحقوق من الناحية الثانية فإن ذلك يتطلب بالضرورة تحقيق نوع من التكامل بين التنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية . ذلك أن الارتفاع بمستوى دخل الفرد يعبر عن حالة غنى – سواء للمجتمع أو للفرد – أكثر مما يعنى « حالة تنمية » ، والارتفاع بمستوى الخدمات الاستهلاكية دون رفع الطاقات الإنتاجية لأفراد المجتمع يعنى تدميرا وليس تنمية . فالمال بهذه الصورة الأخيرة مصيره الزوال . لذلك تعد عملية التنمية الاجتماعية الاقتصادية عملية متكاملة يجب أن يتحقق لها الشمول والتوازن والاتساق أهدافا ووسائل وغايات .

أهداف التنمية واتجاهاتها :

تعددت الآراء حول تحديد أهداف واضحة ومحددة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وخاصة بين المشتغلين بالاقتصاد [١٣] والمهتمين بعلم الاجتماع [١٤] ، ولكن مع اختلاف الآراء فهناك شبه إجماع على تحديد أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى عدد من العناصر نستخلصها على النحو التالى :

١– رفع المستوى الاقتصادى والاجتماعى وحل المشاكل الناجمة عن التخلف الحضارى بتحديث المجتمع وتغيير بنيانه التقليدى .

٢– تحقيق الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية المتاحة فى المجتمع بعد رفع قدراتها تعليما وتدريبا ، وتوظيفها فيما يناسبها من أعمال .

٣– تحقيق الإشباع الأمثل لحاجات أفراد المجتمع وذلك بإقامة بناء اقتصادى قادر على امتصاص التزايد السكانى واستثماره فى برامج التنمية .

٤– استغلال الموارد الطبيعية المتاحة الى أبعد حد ممكن فى إحداث التقدم الصناعى .

وفيما يبدو أن هذه الأهداف هى الأهداف العامة العريضة وهناك أهداف أخرى فرعية تدور كل مجموعة منها فى فلك هدف رئيسى من تلك الأهداف غير أننا لا نود أن نخوض فى تفاصيل هذه الأهداف الفرعية حتى لا يضيع من قدمنا الطريق إلى سبر أغوار الواقع العربى الخليجى فيما يختص بهذه الأهداف العامة

المحددة ولسوف نسعى فى الجزء الثانى من هذه الدراسة أن نتتبع هذه الأهداف فى الواقع العربى حاليا فيما يخص الهدفين الثانى والثالث من أهداف التنمية التى أشرنا إليها . وفى الواقع أن هذين الهدفين يعكسان بوضوح مدى التقدم الحادث ، وقيمة التنمية الحقة ، فأولهما يعكس عطاء الأفراد لمجتمعهم ، وثانيهما يعكس وفاء المجتمع لأعضائه ، وبمعنى آخر أحدهما يعكس الاهتمام بعملية الإنتاج ، والثانى يعكس الاهتمام بترشيد الاستهلاك ويعى تماما أن الخدمات جزء أساسى من عملية الاستثمار ، وبمعنى ثالث أحدهما يعنى الواجبات والمسئوليات الملقاة على عاتق أفراد المجتمع والثانى يعنى بالحقوق المشروعة فى الحيـاة الرغدة التى يجب أن يحياها أفراد المجتمع .

وفى التحليل النهائى لاتجاهات التنمية الاقتصادية والاجتماعية – كما حددها نخبة من المشتغلين بالعلوم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية – يمكن تلمس تيارين أساسيين يحددان اتجاهات التنمية ، يركز أصحاب التيار الأول على إحداث تغيير فى جانب من جوانب الحياة لتحقيق التنمية ، بينما يرتكز أصحاب التيار الثانى على جميع جوانب الحياة الاجتماعية ويمكن أن نعرض هذين التيارين على النحو التالى :

١ – **التيار الأول : أحادى البعد** : يرى فيه أصحابه أن إحداث التغيير فى جانب من جوانب الحياة يحقق على المدى البعيد التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، ويمثل هذا التيار عدة اتجاهات نعرضها فى إيجاز على النحو التالى :

(أ) الاتجاه التطورى :

وينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى التنمية الاجتماعية والاقتصادية باعتبارها مرادفا للتطور ، وأن التغيير الاجتماعى الحادث بفعل التلقائية وتغايير الظروف سيؤدى الى تنمية المجتمع على المدى البعيد ، ومن أصحاب هذا الاتجاه هربرت سبنسر ، وماركس .

(ب) الاتجاه الثقافى :

وينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى التنمية الاجتماعية والاقتصادية باعتبارها نتاج حتمى للثورة الثقافية التى ينبغى أن تبدأ بها المجتمعات النامية لبث الوعى بين

جموع المواطنين لينشطوا كل فى مجال عمله وحياته لبذل مزيد من الجهد فى دفع عجلة الإنتاج من أجل التقدم .

(جـ) الاتجاه السيكولوجي :

وينظر أصحاب هذا الاتجاه الى التنمية الاجتماعية والاقتصادية باعتبارها نتاجا طبيعيا لجهد الإنسان ، ومن ثم ينبغى الكشف عن الدوافع الأساسية المناسبة لتحريك سلوكه نحو أهداف التنمية لتحقيقها ومن أنصار هذا المبدأ ماكس فيبر ، وماسلو .

٢- التيار الثانى : متعدد الأبعاد : ويرى أصحاب هذا التيار الفكرى أن التنمية لا تتم إلا بتغيير جذرى لنظام المجتمع وكل ما فيه من أبنية تحتية وكل العلاقات التقليدية التى تنم عن التخلف الاجتماعى ويدخل فى ذلك بطبيعة الحال تغيير هياكل التعليم والعمالة والإنتاج والاقتصاد والاستثمار والادخار وأنماط الاستهلاك ، هذا الى جانب إحداث تغيرات مماثلة فى البنية الفوقية لتحقيق نظام سياسى يستوعب ذلك التغير ويدفع عجلة التقدم ، وهذا التيار الفكرى يرى أن التنمية مفهوم واسع متكامل ومتوازن ولديه اقتناع بأن إحداث التغيير فى جانب واحد من جوانب الحياة الاجتماعية أو الاقتصادية غير كاف لدفع عجلة التقدم وإحداث التنمية الحقة . ومن أنصار هذا التيار سروكين Sorokin الذى يرى أن التنمية الحقيقية ينبغى أن تأخذ فى الاعتبار كل من النسق السكانى ، والنسق الأيكولوجى والنسق الاقتصادى والبناء الطبقى والنسق السياسى ونظام الأسرة والخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية ونسق الاتجاهات والقيم .

وبناء على ما تقدم فإن واقع التنمية فى الدول النامية ينم عن تأثر شديد بالتيار الأحادى البعد الذى أخذ باسلوب إحداث تغييرات على الشكل الخارجى للمجتمع سواء فى مظاهر العمران والتشييد والبناء وتقديم خدمات صحية وإسكانية وتعليمية بحيث بلغ الإنفاق على هذه الخدمات حداً خطيراً مما يتطلب إعادة النظر بصورة جذرية فى عملية التنمية بوجه عام والتنمية البشرية بوجه خاص.

التنمية والتعليم :

شهد العقدان الأخيران اهتماما متزايدا بالتربية كعامل فعال وحاسم فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية والشخصية ومن العوامل التى أسهمت فى زيادة هذا الاهتمام نزوع علماء الاقتصاد والتعليم إلى قياس العائد الاقتصادى

والاجتماعى للتعليم قياسا كميا بعد أن تناوله هؤلاء فى القرون السابقة – فى كتاباتهم تناولا أكاديميا بحتا . كذلك ، زيادة التأكيد فى مختلف أنحاء العالم على ضرورة تحقيق معدلات متزايدة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، والبحث عن العوامل الحاسمة أو الأكثر أهمية وراء تحقيق ذلك أيضا ، أكدت عدة اتجاهات فكرية وتحليلية جديدة دور العامل البشرى فى عملية التنمية ، ودعمت هذه الاتجاهات من الاهتمام بالتربية كعامل مؤثر فى النمو والازدهار الاقتصادى والاجتماعى . وكما تقول دراسة أعدتها منظمة اليونسكو « مهما كان اهتمام الاقتصادى أو المخطط الخاص ، فإنه لا يستطيع فى أيامنا هذه ، أن يظل غير واع بالتطور الكبير فى مدى الاهتمام الذى ظهر حول دور التعليم فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية »(١٥) .

إزاء هذا الاهتمام وما صاحبه من وضوح فى العلاقة الوظيفية بين التخطيط الانمائى والتخطيط التربوى ، حدثت عدة تطورات فى أساليب قياس الإسهام الاقتصادى والاجتماعى للتربية ، وتنظيم العلاقة بينهما وبين التنمية الاقتصادية والاجتماعية . وصاحب هذا وضع واستخدام طرق قياسية اقتصادية ورياضية لتحديد نوعية وحجم العلاقة بين التعليم والتنمية،وظهرت عدة دراسات وأبحاث تهدف إلى القياس الكمي ، وبمعايير النفقة والعائد ، للإسهام الذي تقوم به التربية في النمو الاقتصادي ، والآثار التي تحدثها في هيكل المجتمع وبنيته .

وكما وجهت نتائج هذه الدراسات أنظار المسئولين السياسيين ورجال الاقتصاد والتعليم إلى أولوية الإنفاق علي التعليم ، وجهت أيضا أنظار المسئولين عن التخطيط التعليمي إلى مجالات وميادين يرتبط فيها تخطيط التعليم بتحقيق أقصى عائد للنمو الاقتصادى والاجتماعى .

والتمييز بين إسهام التربية في التنمية الاقتصادية من ناحية ، وإسهامها في التنمية الاجتماعية من ناحية أخرى تقسيم مصطنع تقتضيه إجراءات الدراسة أو التحليل أو تقصي آثار وعوامل هذا الإسهام أو ذاك .

ولا يعني ذلك بطبيعة الحال – أن هناك إسهامات معينة يؤثر بها التعليم في النمو الاقتصادي تنعزل عن النمو الاجتماعى، أو للأخير دون الأول . إذ أن التنمية كعملية متكاملة تتفاعل علاقاتها الداخلية تفاعلا مشتركا وعلى نحو متبادل وتظهر آثارها على المستوى الاقتصادى والاجتماعى فى آن واحد . وحتى بالمفهوم الاقتصادى البحت ، فالتعبير عن النمو الاقتصاديبمعايير زيادة نصيب الفرد من

الاقتصادى البحت ، فالتعبير عن النمو الاقتصادى بمعايير زيادة نصيب الفرد من الدخل القومى ، لا يمكن عزله عن التعبير عن التنمية الاجتماعية بمعايير زيادة نصيب الفرد من الخدمات العامة وزيادة فرص حصوله عليها واستمتاعه بها .

ولقد غيرت هذه النظرة المتكاملة إلى التنمية من الأسلوب التقليدى الذى كان يقصر عواملها على العوامل الاقتصادية ممثلة فى تكوين رأس المال وتراكمه دون اعتبار للعوامل الاجتماعية ، مثال ذلك ما وضحته خبرات التخطيط القومى الشامل من أن عدم توافر علاقات اجتماعية متقدمة فى المجتمع ، أو عدم توافر هيكل اجتماعى متناسق يؤدى إلى انخفاض معدلات التنمية ، حتى لو كانت هناك تراكمات رأسمالية كبيرة (١٦) .

لذلك لم تعد مسالة العناية بتكوين رأس المال ومعدات الإنتاج هى العناصر الوحيدة فى عمليات التنمية ، وإنما أصبح هناك عناصر أخرى أكثر أهمية مثل تأسيس وتدعيم الطاقة البشرية اللازمة لتكوين الثروة وزيادة معدلاتها ، وكذا تكوين اتجاهات اجتماعية تحفز الرغبة فى التقدم . ولقد أدى هذا إلى توجيه اهتمام متزايد إلى التنمية الاجتماعية ، ففضلا عن كونها حقا من حقوق الإنسان ، تعتبر أداة لتكوين الرغبة فى التقدم وللتنمية الاقتصادية ذاتها ، كما أنها تمثل القوة المحركة والدافعة والمنظمة لعمليات التنمية الاقتصادية (١٧) .

ونلاحظ العلاقة بين التنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية من خلال تنظيم الخطط الشاملة للتنمية والتى تتسم ، باحتوائها كلا من البعد الاقتصادى والبعد الاجتماعى ، ونجد حاليا أن معظم الخطط تحمل عنوان ، خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، وهذا يعنى أنها تشمل فى آن واحد كلا من :

(أ) أهداف اجتماعية ممثلة فى التقدم والتطور الاجتماعى .

(ب) أهداف اقتصادية ممثلة فى النمو الاقتصادى .

ولقد أثر على أهداف التنمية ذاتها بصورة أصبح من أول أهدافها الجدارة بالمشاركة بحرية فى الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بفضل التربية التى تمكنهم من اكتساب المعرفة ليكونوا منتجين ومبتكرين .

التعليم والتنمية الاجتماعية والشخصية :

يسهم التعليم فى التقدم الاجتماعى والتطور السياسى للمجتمعات الحديثة من خلال عدة عمليات تتمثل فيما يلى :

(أ) أن التعليم يهدف إلى التعرف على مواهب الأفراد وقدراتهم وتنميتها وبالتالى يزيد من مرونة الحركة الاجتماعية .

(ب) أن التعليم يهدف إلى إثارة الرغبة فى التقدم وتهيئة أذهان الأفراد لتقبل التغير والاستعداد له وطلبه بطريقة فعالة .

(جـ) أن التعليم يعتبر من القوى الحافزة على الابتكار والمبادأة ، وذلك إذا ما ارتبط بالأهداف الاجتماعية .

(د) أن التعليم يساعد القطاعات الاجتماعية المحرومة على التعرف على إمكانياتها وطاقاتها وتطويرها واكتشاف قدراتها الكامنة ، ويتضح هذا من تاريخ تعليم المرأة وزيادة مكانتها الاجتماعية نتيجة هذا التعليم .

(هـ) أن التعليم يعمق الإحساس بالحرية ، ومن ثم المحافظة عليها والنضال من أجلها ، ويظهر هذا بوضوح من تاريخ نضال القوى المتحررة حديثا فى دول افريقيا وآسيا عقب انتشار التعليم فيها ، كما توضحه مساندة الشعوب الأكثر تعلما لحركة التحرر من الاستعمار .

(و) أن التعليم يساعد على تطور القيم الاجتماعية والثقافية وإثرائها ، وتطوير وتحسين الأساليب المنظمة للمؤسسات الاجتماعية ، ويظهر هذا بوضوح من خبرة المجتمعات الأكثر تعلما فى بناء مؤسساتها الاجتماعية وممارسة هذه المؤسسات أدوارها بأساليب متقدمة .

(ز) أن التعليم يدعم الانتماء السياسى للوطن والدولة ويحفظ لها وحدة أراضيها ويظهر هذا بوضوح من خبرة تعليم الأفراد فى مناطق الاتصال بين الدول بعضها بعضا ، وتعليم الأقليات فى البلاد التى يوجدون فيها تعليما قوميا موحداً(١٨) .

ويذكر (**كولمان**) فى دراسة له (١٩) ، أن النظرة إلى التعليم على أنه أحد الضرورات الأساسية للمحافظة على الثقافة ونقلها يجعل منه « المحور الأساسى والرئيسى لكل قوانين التغير الاجتماعى » . كما يذكر (**حامد عمار**) فى دراسته « فى اقتصاديات التعليم » أن من أهداف وإسهامات التعليم فى التنمية والتطور الاجتماعى أنه يكسب الناشئين قدرا مشتركا من الثقافة القومية ويزودهم بالمعلومات والمفاهيم والقيم التى تمكنهم من التعاون فى تحقيق حياة منظمة من

خلال تفاعلاتهم الشخصية والاجتماعية . ولذلك يعتبر التعليم من وجهة نظره – أداة للتماسك القومى والاجتماعى بالإضافة إلى أثره فى تمكين الأفراد من التفكير الخلاق والابتكار الرشيد الذى يطور مجالات الحياة الاجتماعية ونظمها وقيمها ، وبذلك يسهم التعليم فى تطوير الفكر ونظم الحياة الاقتصادية والأسرية والوعى بالحقوق والواجبات والوعى بالصورة المتجددة لعلاقة الإنسان بالإنسان ، وهذه كلها أمور جوهرية فى سير حياة المجتمع فى حاضره ومستقبله .

ويبرز دور التعليم فى التنمية الاجتماعية فى التطورات التى جرت وتجرى فى الدول النامية ، إذ ظهر بوضوح اسهام المؤسسات والأنظمة التعليمية الحديثة فى تغيير بعض الاتجاهات والعادات التقليدية التى ترتبط بالمجتمعات الساكنة والتى مثلت – لفترة طويلة – عائقا أساسا للتنمية الاقتصادية والتطور الاجتماعى ويذكر (**ماديسون**) أن تخطيط وتطوير التعليم فى هذه المجتمعات أسهم فى تغيير هذه الأوضاع فى مدى زمنى قصير ، وذلك من خلال الجهود التى بذلت وتبذل لمحو الأمية ونشر التعليم . ومن وجهة نظره ، أن هذا يمكن حكومات المجتمعات النامية من أن تعرض مشكلاتها بسهولة أمام أفراد المجتمع ، وأن تضمن استجاباتهم السليمة إزاء المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المثارة ، « سواء أكان ذلك يتمثل فى تغيير الطرق الإنتاجية الصناعية والزراعية ، أو مشكلات اجتماعية مثل تنظيم الأسرة ، وبصفة عامة ، يميل الأفراد المتعلمون إلى أن يكونوا أكثر طموحا إلى تغيير طرق حياتهم عن الأفراد الأميين »[٢٠] .

وتوصل (**سميلسر**) و (**ليسيت**) إلى عدة نتائج فى التعرف على أثر التعليم فى الحركة الاجتماعية داخل بعض المجتمعات داخل بعض المجتمعات ، وبينا دوره فى ظهور وتدعيم الطبقة الوسطى التى قادت التغير الاجتماعى والتحول الاقتصادى فى عدة مجتمعات[٢١] .

ومن ناحية أخرى ، تناولت بعض الدراسات دور التعليم فى التنمية الاجتماعية بالدراسة التحليلية لواقع بعض المجتمعات ، وبينت هذه الدراسات أنه من الممكن أن يعوق التعليم الحركة الاجتماعية والتقدم الاجتماعى إذا ما استمر محافظا على تقليديته ولم يتطور مراعيا تطور المجتمع ذاته ، وأنه من الممكن أن يعكس التعليم كنظام – اتجاهات وقيم فئة معينة من فئات المجتمع تبثها من خلاله ، كما أن التعليم قد يقتصر فى بعض المجتمعات على تعليم أبناء قطاعات معينة من

قطاعات المجتمع دون غيرها ، وذلك من خلال قيامه بتصفية أولئك الأقل قدرة على مواصلة التعليم من خلال مرشحات تتمثل فى نظم الامتحانات التقليدية الجامعة . وبينت هذه الدراسات العلاقة بين الثروة والقدرة على الإنجاز التحصيلى مما يؤدى إلى عدم تكافؤ الفرصة الاجتماعية فى الحصول على التعليم فى مراحله الأعلى . كما بينت أن التعليم كان وسيظل عاملا من عوامل الرفعة والسمو الاجتماعى ، يتميز الناس من خلاله بوسائل الحصول على فرص تعليمية أرقى وأعلى – خاصة إذا ما ارتبط الحصول على الوظائف الأرقى فى المجتمع – بالحصول على مؤهلات تعليمية أعلى بغض النظر عن كفاءة الأداء فى العمل . وذكرت بعض هذه الدراسات أن دور التعليم فى الحركة الاجتماعية ليس إلا دورا هامشيا يتمثل فى وضع خاتمه على الخريجين من مراحله المختلفة وأن هذه الأختام تفتح المجال أمام الأكثر حصولا عليها أى الأكثر تعلما ، للحصول على مكانة اجتماعية أفضل (٢٢) .

وتبين الاتجاهات الحديثة فى تنظيم وتخطيط التعليم أن التغلب على مثل هذه النواحى السلبية إنما يتأتى من خلال العمل على نشر نظام للتعليم الأساسى العام يشمل جميع الأطفال ، وتنفتح فيه الفرص أمام المتعلمين وتتعدد ، أما لمواصلة تعليمهم إلى مرحلة أعلى من خلال نظام موضوعى للتقويم يكشف قدرات التلاميذ وإمكاناتهم ، أو للالتحاق بمهنة تتفق ومستواهم التعليمى – بعد حد أساسى منه – مع إتاحة الفرصة أمامهم لمواصلة التعليم من خلال مؤسسات لتعليم الكبار . ومن ذلك أيضا ما أشار إليه مؤتمر الوزراء العرب المسئولين عن التعليم والتخطيط الاقتصادى الذى عقد فى أبو ظبى عام ١٩٧٧ ، والذى طالب بإتاحة فرص تعليمية أكثر انفتاحا أمام أبناء الفئات المحرومة ، بما يمكنهم من المشاركة الرشيدة فى الحياة الاجتماعية .

كما أن كثيراً من تجارب التعليم الأساسى التى ترتكز على تطبيع التعليم اجتماعيا أو ريفيا إنما تتجه إلى الإقلال من التمايز الاجتماعى الذى ينتج عن أنظمة تعليمية ثنائية أو منغلقة ، كما أنها تتيح الفرصة للمتعلمين لمواصلة تعلمهم بأنظمة جانبية للتعليم غير النظامى أو لتعليم الكبار .

التعليم والتنمية الاقتصادية :

مع بداية الاهتمام بعلاقة التعليم بالتنمية ظهر اختلاف فى وجهة النظر إلى التعليم من زاوية هل الإنفاق عليه استهلاكى أم استثمارى . وبعض الاقتصاديين ينظر إلى الإنفاق على التعليم على أنه إنفاق استهلاكى كله ، والبعض الآخر يأخذ نقيض هذه النظرة تماما مدعيا أن الإنفاق على التعليم إنما هو إنفاق استثمارى بأسره،وهو يعنى هنا أغلى استثمار لأنه فى البشر . والبعض الثالث يجمع بين وجهتى النظر موضحا أن جزءا من الإنفاق على التعليم استهلاكى والجزء الآخر استثمارى .

أصحاب النظرة الأولى جميعهم من رجال المحاسبة القومية ، أنصار (النظرية الاقتصادية الكينزية) ، الذين يجدون صعوبة فى فصل ما هو استهلاكى عما هو استثمارى فى الإنفاق على التعليم وذلك بأختلاف النظرة إليه . ويؤمن هؤلاء بأن التعليم إنما هو خدمة عامة من الخدمات الاجتماعية التى يقدمها المجتمع إلى ناشئيه نيابة عن نظام الأسرة التى كانت تتولى أصلا – فى التراث التربوى – تقديم التعليم إلى أبنائها . ومن ثم يعالج هؤلاء التعليم فى موازين المحاسبة القومية على أنه نوع من الاستهلاك الجماعى أو ميدان من ميادين الإنفاق الاستهلاكى العام لا يحقق عائدا فى الدخل القومى . ومن ثم يحسبونه فى قطاع الخدمات الحكومية أو قطاع الخدمات العائلية لا يسهم فى الدخل القومى إلا بمرتبات العاملين فيه فقط تحت بند « أجور ومرتبات » .

أما أولئك الذين ينظرون إلى التعليم على أنه إنفاق استثمارى كله ، فإنهم يبنون وجهة نظرهم على أساس إن التعليم يسهم إسهاما مباشرا فى التنمية الاقتصادية بل إنه يتمتع بكل خواص الاستثمار بالمعنى الاقتصادى البحت ، لأن نتائج التعليم متمثلة فى المهارات التى يكتسبها الأفراد إنما تمثل رأسمال بشرى ، وأن عمليات تكوين المهارات عند المتعلمين والمحافظة عليها والإضافة إليها تعتبر من هذا المنظور « استثمارا بالمعنى الحرفى للكلمة . ولقد دعم بعض رجال الاقتصاد هذه النظرة بتطرف قائلين «إن التعليم بالنسبة للقوى العاملة مثله مثل الطعام للعمال مثله مثل الوقود للآلات ، يعتبر كله مصروفات استثمارية جارية »[٢٣] . ويذكر هؤلاء أن رأس المال البشرى إنما يمثل القيمة الحالية لاستثمارات سابقة فى مهارات الأفراد وليس هو قيمة الأفراد فى حد ذاتهم .

الفئة الثالثة تنظر إلى التعليم على أن بعضه إنفاق استهلاكى وبعضه الآخر إنفاق استثمارى ، ومنهم (**بلوج**) [٢٤] الذى يذكر أن النظرة إلى التعليم على أنه إنفاق استثمارى أو إنفاق استهلاكى تختلف باختلاف الزاوية التى ينظر منها الإنسان إلى هذا الموضوع . فإذا رغب احد الآباء أن يبعث بابنه إلى المدرسة من أجل تحسين مستواه التعليمى وزيادة محصوله العلمى ، فإن هذا يعتبر إنفاقا استهلاكيا ، أما إذا كان المجتمع قد أعد الفرصة التعليمية التى حصل عليها هذا المتعلم بهدف تحسين مستوى أدائه فى عمله فيما بعد ، وأعد التعليم مناهجه على هذا الأساس فإن الإ نفاق عليه من وجهة نظر المجتمع يعتبر إنفاقا استثماريا .

مثال آخر لاختلاف النظرة فى الموقف الواحد ، إذا التحق اثنان بفصل لتعلم اللغة وكان هدف الأول هو أن يجود تعلمه لها بهدف قراءة الأدب الأجنبى– مثلا–فان الإنفاق على هذا النوع من التعليم يعتبر إنفاقا استهلاكيا . بينما اذا كان هدف زميله فى فصل تعليم اللغة أن يستطيع قراءة المراسلات التجارية الأجنبية أو رسما هندسيا مكتوبا بلغة أجنبية فإن الإنفاق على التعليم من هذا المنظور يعتبر إنفاقا استثماريا .

ومن أنصار هذه الفئة أيضا (**تيودور شولتز**) [٢٥] الذى أجرى دراسة لقياس العائد الاقتصادى من التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية . وافترض فى حساباته أن ٥٠٪ من الإنفاق على التعليم استهلاكى و ٥٠٪ منه استثمارى ، وقام بإجراء حساباته على هذا الأساس .

كذلك يذكر (**شارل بتلهايم**) أنه من الناحية العملية يعتبر من مصروفات التنمية مصروفات البحث العلمى والتكنيكى ، وتلك التى تهدف إلى زيادة عدد المهندسين والفنيين والعمال المؤهلين وعدد الأشخاص الذين يجيدون القراءة والكتابة .. الخ ولا يعتبر من قبيل مصروفات التنمية إلاالمصروفات التى غرضها الرئيسى زيادة المعارف أو توسيع مكان نشرها أو استخدامها [٢٦] .

وينظر بعض أصحاب الفكر الاقتصادى القديم إلى أن الإنفاق على التعليم الذى تقدمه الأسرة لأبنائها أو تقدمه الحكومة فى شكل تعليم نظامى إلى التلاميذ نيابة عن الأسرة ومقابل الضرائب التى تجمع منهم – على أنه انفاق استهلاكى – أما الإنفاق على التدريب بمختلف مستوياته فيعتبر إنفاقا استثماريا لأنه يتم نيابة عن المنشآت التجارية والصناعية التى كانت ستستقطعه من ميزانياتها للاستثمار فى هذا الميدان [٢٧] .

كذلك يذكر (**فيلبس**) أن عددا من علماء الاقتصاد يفرقون بين ما هو انتاجي وما هو استهلاكي في الإنفاق التعليمي – على أساس التفرقة بين الإنفاق على التعليم العام الذى يعتبر استهلاكاً والإنفاق على التعليم الفنى الذي يعتبر استثمارا [٢٨] .

ويحاول (**تنبرجن**) أن يوفق بين وجهتى النظر هاتين ذاكرا أن التعليم إذ يخدم أهدافا متعددة إنما ينفرد بهدفين أساسيين ، أولهما بناء القاعدة الثقافية الأساسية عند الفرد ، والثانية تكوين المهارات الخاصة المطلوبة للأفراد اللازمين لعدد من المهن [٢٩] . وفى المصطلحات الاقتصادية يتمثل الاستثمار فى البنية الأساسية فى عدد من المشروعات مثل محطات توليد الكهرباء أو الطاقة المحركة وإنشاء الطرق والمواصلات العامة ، والتشييد ، والاستثمار فى المرافق الصناعية ذاتها . ولا يمكن قيام نشاط اقتصادى متطور دون توافر القاعدة الأساسية . والإنفاق على بناء القاعدة الثقافية الأساسية عند الفرد إنما يماثل الإنفاق على بناء البنية الأساسية فى الاقتصاد القومى ، وبدونهما لا يتوافر قيام نمو اقتصادى متطور .

وفى دراسة أخرى – يذكر (**تنبرجن**) أنه « كلما كان سن التلاميذ الذين يتلقون التعليم أصغر ، وكلما كان عددهم أكبر ، وكان التعليم بنية أساسية ، ومن ثم يعتبر التعليم الابتدائى فى معظم الدول جزءا من البنية الأساسية ، بينما يعتبر التعليم الثانوى فى معظم الدول الغنية والمتقدمة جزءا من البنية الأساسية [٣٠] .

ولقد أثرت النظرة إلى الإنفاق على التعليم على أنه استثمار أو استهلاك على نظرة كثير من المسئولين السياسيين والاقتصاديين عند تقدير ميزانيات الإنفاق على التعليم . فعندما ينظرون إلى الإنفاق عليه على أنه استهلاكى ، يحتمل أولوية متأخرة فى سلم توزيع المخصصات والاعتمادات المالية . ويذكر (**فيزى**) مثالا لذلك أنه إذا نظر المجتمع إلى التعليم على أنه استهلاك فإن هذا يؤدى إلى تخفيض الإنفاق عليه فى ظروف الأزمات الاقتصادية « أما إذا نظر المجتمع إليه على أنه استثمار فإنه ينبغى زيادة الانفاق عليه فى المدى الطويل من أجل النمو الاقتصادى »[٣١] .

ومن ناحية أخرى يتطلب تحقيق العائد الاستثمارى المتوقع من التعليم أن تكون هناك علاقات وظيفية متفاعلة بين النظام التعليمى والنظام الاجتماعى بأسره

وان تنظم هذه العلاقات بحيث تعكس مطالب المجتمع الآنية والمستقبلية ويوجه التعليم ليلبى كلا من الحاجات الاجتماعية والاقتصادية . وأن يستهدف تنظيم التعليم الحد من تخريج أفراد ينضمون إلى فئة المتعطلين بالبطالة فى المجتمع أوبفصل المتعلم عن انتماءاته الوطنية والثقافية والبيئية . وأن يعاد تنظيم العملية التعليمية الداخلية بهدف الحد من الفقد فى الموارد المخصصة له ممثلا ذلك فى صور زيادة معدلات التسرب أو الرسوب . ولقد ناقش (**كومز**) فى دراسته عن أزمة التعليم الدولية بعضا من الأساليب التى يمكن من خلالها تعديل نظم التعليم من أجل توافق مدخلات العملية التعليمية مع مخرجاتها وتلبية احتياجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية (٣٢) ، كما تناول (**ادجار فور وزملاؤه**) فى التقرير الدولى الذى أعدوه لمنظمة اليونسكو بعنوان « تعلم لتكون » استراتيجية، دولية لتطوير التربية يمكن تطبيقها على مستوى كل دولة من الدول ، تناولت بعض المؤشرات مثل فتح قنوات بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى فى إطار من فلسفة التعليم المستمر . يمكن بواسطتها إشباع حاجات المتعلم وحاجات المجتمع المتغير ذاته (٣٣). وقد أكد هذا الاتجاه تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين « التعليم ذلك الكنز الكامن » .

وقد اهتم عدد من الاقتصاديين الكلاسيك بالإسهام الاقتصادى للتعلم على نحو عام ، ويعرض (**جونسون**) للمحاولات التى قام بها بعض علماء الاقتصاد خلال القرنين الثامن عشر والتاسع عشر لمحاولة قياس الإسهام الاقتصادى للتعليم بدءا من المحاولة الرائدة التى قام بها (**درو**) سنة ١٧٠٧ لوضع خطة للتنمية ترتكز على برنامج تعليمى لكل من الفلاحين والحرفيين فى إنجلترا (٣٤) .

ويعرض كاتب آخر (**بلينز**) لآراد بعض الاقتصاديين الكلاسيك فى الإسهام الاقتصادى للتعليم متناولا آراء مالتوس وريكاردو وجون ستيوارت مل (٣٥) . .ولعل أول دراسة تحليلية جادة أوضحت على نحو علمى قياس الإسهام الاقتصادى المباشر للتعليم ، تمثلت فى تلك التى قام بها العالم الاقتصادى السوفيتى (**سترميلين**) سنة ١٩٢٤ لحساب عائد التعليم على بعض فئات الأفراد حسب اختلاف مستوياتهم التعليمية .

وقد توصل فى دراسة أجراها ضمن عديد من الدراسات ، إلى تحديد العلاقة

بين المستويات التعليمية ممثلة فى فئات مختلفة من الأفراد ومرتباتهم وإنتاجيتهم ، وبينت دراسته أن تفرغ العامل للدراسة فى التعليم الابتدائى لمدة سنة واحدة تزيد من إنتاجيته بمتوسط قدره ٣٠٪. بينما الفترة المماثلة من تدريب العمال الأميين على نظام التلمذة الصناعية لا يؤدى إلا إلى زيادة الإنتاجية بحوالى ١٢ إلى ١٤٪ أى أن الزيادة فى الإنتاجية المترتبة عن سنة دراسية فى التعليم الابتدائى تبلغ ٢,٦ ضعف نفس الفترة من التدريب الحرفى فى ورشة ٠٠ وبينت هذه الدراسات أيضا أن أجور إنتاج العمال الذين درسوا أربع سنوات فى التعليم الابتدائى زادت بنسبة ٧٩٪ عن تلك التى للعمال الذين لم يحصلوا على أى تعليم . وبعد ست سنوات من الدراسة ارتفعت مستويات العاملين بالمكاتب بنسبة ٢٣٥٪ عن أولئك الذين لم يحصلوا على أى تعليم ، وبعد تسع سنوات دراسية ، زادت هذه المستويات إلى ٢٨٠٪ ، وبعد ١٣ أو ١٤ سنة (أى ما يوازى الانتهاء من التعليم العالى أوالجامعى) كانت الزيادة تصل إلى ٣٢٠٪ عن أولئك الذين لم يحصلوا على أى تعليم .

كذلك قام (**سترميلين**) فى دراسة أخرى بقياس العائد من التعليم على التنمية فى ضوء الإنفاق عليه ، وقام بمقارنة الإنفاق على التعليم بالزيادة الناتجة فى الدخل القومى ، وتوصل إلى أنه : طبقا للعمليات الحسابية التحليلية التى أجريت سنة ١٩٢٤ قدرت المبالغ المطلوبة لتنفيذ الإصلاح المقترح فى التعليم الابتدائى(لزيادة عدد الأطفال المقيدين من أربعة ملايين إلى ثمانية ملايين تلميذ فى عشر سنوات) بحوالى ١,٦٢٢ مليون روبل قديم . وبلغت الزيادة الناتجة فى الدخل القومى والمترتبة عن ارتفاع إنتاجية العمال المتعلمين خلال نفس السنوات (بعد خمس سنوات فقط من العمل) بحوالى ٢,٠٠٠ مليون روبل قديم . ويعنى ذلك أن العائد المتحقق غطى الإنفاق على التعليم خلال خمس سنوات فقط . يضاف إلى ذلك أن الفترة المنتجة فى حياة العامل بعد ترك المدرسة وحتى التقاعد تتراوح بين ٣٥ سنة وأربعين سنة . وتستمر فى هذه الفترة مهارات الأفراد التى تعلموها خلال الفترة المبكرة والتى استعاد المجتمع عائدها خلال خمس سنوات فقط ، وذلك دون أى عبء إضافى على ميزانية التعليم [٣٦] .

وفى دراسة قام بها (**تيودور شولتز**) عن إسهام التعليم فى النمو الاقتصادى

فى الولايات المتحدة الأمريكية ، بين من خلال التحليلات الأولية أن زيادة تعليم القوى العاملة الأمريكية بين سنتى ١٩٢٩ ، ١٩٥٧ أسهم بما يتراوح بين ٣٦٪ و٧٠٪ من الدخل المتولد خلال تلك الفترة [٣٧] .

كذلك قام (**إدوارد دمينسون**) بدراسة أخرى عن مدى إسهام التعليم فى النمو الاقتصادى فى الولايات المتحدة الأمريكية مستخدما أسلوب تحليل العامل الثالث (أو العامل المتبقى) [٣٨] .

وتوصل فى دراسته [٣٩] إلى أن العامل الأساسى وراء معدل نمو الاقتصاد الأمريكى بنسبة ٢,٩٪ سنويا خلال الفترة من ١٩٢٩ إلى ١٩٥٧ إنما يعود إلى ارتفاع قومية القوى العاملة نتيجة التعليم ، وأن حوالى ٧٠٪ من النمو الاقتصادى يعود إلى التقدم التكنولوجى . كما بينت حساباته أن التحسن فى نوعية القوى العاملة نتيجة زيادة تعلمهم أسهمت بما يساوى ٤٢٪ من معدل نمو نسبة الدخل الحقيقى فى إجمالى الدخل الحقيقى فى الفترة من ١٩٢٩ إلى ١٩٥٧ .

ومن المسائل المثيرة للاهتمام أن هذه الدراسة فى محاولتها للإجابة على التساؤل التالى « ما هى البدائل المختلفة المؤثرة فى زيادة النمو الاقتصادى فى الولايات المتحدة الأمريكية فى الفترة من ١٩٦٠ إلى ١٩٨٠ بمعدل ١,٠٪ سنويا ؟ وما هى الآثار الكمية لكل منها ؟ توصلت إلى العوامل التالية [٤٠] .

« لكى يزيد الدخل القومى بمعدل ١,٠٪ سنويا فى الفترة من ١٩٦٠ - ١٩٨٠ عن معدله الطبيعى » ينبغى الأخذ بأحد البدائل التالية :

١- منع نصف الوفيات التى قد تحدث فى الفترة من ١٩٦٠ - ١٩٨٠ بين الأفراد الأصغر سنا من ٦٥ سنة .

٢- اختصار الوقت الضائع نتيجة الغياب بالمرض أو الحوادث إلى النصف .

٣- إضافة ١٠٪ من القوى العاملة المتعطلة بين سن ٢٠ سنة فأكثر إلى العمل المنتج فيما بين سنتى ١٩٦٠ و ١٩٨٠ .

٤- مضاعفة الرقم الصافى للهجرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية فى الفترة من ١٩٦٠ إلى ١٩٨٠ .

٥ - إضافة ساعة إلى عدد ساعات العمل الأسبوعية .

٦ - اختصار ثلث الوقت الضائع فى العمل نتيجة التقلبات السنوية فى الإنتاج غير الزراعى .

٧ - نقص البطالة الدورية بنسبة ٢٪ من القوى العاملة ، وهى استحالة لا تتحقق إلا إذا زادت البطالة الكلية عن ٤٪ من إجمالى القوى العاملة .

٨ - إضافة سنة ونصف على متوسط طول الفترة التى يقضيها الأفراد فى التعليم وذلك بالنسبة لكل فرد يستكمل تعليمه فى الفترة من ١٩٦٠ إلى ١٩٨٠، أو تحسين نوعية التعليم بنفس النسبة .

وقد وجد (**دمينسون**) أن البديل الأخير هو أفضلها عمليا .

كذلك بينت دراسة قام بها (**هكتار كوريا**) لتحديد إسهام التعليم فى زيادة الناتج القومى الكلى فى الولايات المتحدة الأمريكية أن حوالى ٣١٪ من الإنتاج القومى الكلى غير الزراعى فى الفترة ما بين ١٩٠٩ إلى ١٩٤٩ إنما يرجع إلى إسهام قوة العمل ورأس المال وأن ٥,٣٪ من الزيادة المتحققة ترجع إلى زيادة تعلم القوى العاملة و٤,٤٪ منها إلى تحسين القدرة على العمل نتيجة تحسن المستويات الصحية، وأن ٥٩,٣٪ يرجع إلى التقدم التكنولوجى الذى يعتبر محصلة من محصلات النمو التعليمى [٤١] .

ونشر (**ماسل**) سنة ١٩٦٠ دراسة قام بها عن قطاع الصناعات التحويلية فى الولايات المتحدة الأمريكية ، بين فيها أن حوالى ١٠٪ من النمو الإنتاجى فى هذا القطاع يرجع إلى عوامل زيادة عدد القوى العاملة والموارد الطبيعية المتاحة للمجتمع، بينما يرجع حوالى ٩٠٪ من النمو فى إنتاج هذا القطاع إلى العامل الثالث (أو العامل المتبقى) الذى يمثل التعليم عنصرا هاما من عناصره [٤٢] .

وكان (**أوكرست**) قد توصل فى دراسة مماثلة عن نمو الدخل القومى فى النرويج الى نتائج مماثلة (تقريبا) للنتائج التى توصل إليها (**ماسل**) [٤٣] .

ومن الأمثلة التقليدية التى كثيرا ما يستشهد بها فى ميدان إسهام التعليم فى النمو الاقتصادى والاجتماعى حالتى اليابان والدانمرك . وهاتان الدولتان ينقصهما الموارد الطبيعية المتوافرة ولكنهما حققتا معدلات نمو اقتصادى عالية فى فترة مبكرة عن غيرها من الدول المجاورة التى توافرت فيها موارد طبيعية أكثر ، ويرجع علماء الاقتصاد الأسباب الرئيسية وراء هذه المعدلات العالية للنمو إلى التعليم الذى انتشر

إلزاميا فى المرحلة الابتدائية منذ عهد الإمبراطور (**مئيجى**) فى القرن السابق، أما حالة الدانمرك فيستدل بها على كيفية التحول من الزراعة التقليدية الى الزراعة المتطورة ، والتصنيع الزراعى فى يسر عقب الأزمة الاقتصادية العالمية التى تعرضت لها دول أوروبا بعد استزراع المستعمرات فى الأمريكتين واستراليا بنفقات أقل وإغراق الأسواق الأوروبية بناتجها . وبينما تعرضت عدة دول أوروبية لأزمات شديدة تحولت الدانمرك إلى التصنيع الزراعى فى رفق نتيجة انتشار التعليم بها منذ بدايات القرن التاسع عشر . وأسهم التعليم فى نشر مهارات التصنيع الزراعى والتحول من الزراعة التقليدية إلى الزراعة المتطورة .

دور التعليم فى التنمية البشرية :

تتمثل تنمية الموارد البشرية فى زيادة أوجه المعرفة والمهارات والإمكانيات عند جميع أفراد المجتمع ، كما تتضمن تحسين مستوياتهم الصحية ، وتوفير مشاعر الأمن والطمأنينة لهم . وقد يعبر عن ذلك اقتصاديا بأنها عملية نمو رأس المال البشرى والاستثمار فيه والاستفادة منه بكفاءة فى التنمية الاقتصادية ، كما قد يعبر عنها سياسيا بأنها تتضمن إعداد الأفراد للمشاركة الرشيدة فى المسائل السياسية وخاصة كمواطنين فى مجتمع ديمقراطى . كما يعبر عنها اجتماعيا بأنها تتضمن مساعدة الأفراد على الاستمتاع بحياتهم ثقافيا واجتماعيا فى وجود اجتماعى إيجابى .

وفى هذا كله يبدو دور التعليم وأثره واضحا جليا . فإسهام التعليم فى زيادة معارف الأفراد وإمكانياتهم ومهاراتهم بوسيلة مقصودة خلال مختلف مستويات وقنوات النظام التعليمى مسالة واضحة . كما أن دوره فى تجديد هذه المعارف والإمكانيات والمهارات وتطويرها بما يواكب التغير العلمى والتطبيقى مسألة واضحة أيضا ، وذلك من خلال قنوات التعليم غير النظامى فى إطار متكامل مع التعليم المدرسى فى ظل فلسفة مستقرة ومتطورة للتعليم المستمر . وفى ميدان إعداد الفرد كمواطن رشيد يصرف واجباته والتزاماته ويدرك حقوقه ، ويبدو جليا أن التعليم للمواطنة الرشيدة الناضجة هدف مقصود من أهداف التعليم . وفى ميدان مساعدة الأفراد على تكشف إمكاناتهم ومواهبهم وقدراتهم واستغلالها بكفاءة لصالح الفرد والمجتمع ، ولصالح الأسرة والمجتمع الصغير ، يظهر بوضوح إسهام التعليم المقصود .

وتتضح أهمية دور التعليم فى تنمية القوى البشرية من حقيقة أن الأسلوب الإنتاجى العام حاليا ، والعلاقات الرنتاجية المترتبة عليه قد بلغت مستوى من التعقيد يتطلب أفرادا على مستوى عام من المهارة والتغليم لتحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية وتزداد أهمية هذا الدور فى الدول النامية التى يرتبط فيها الارتقا ء بمستويات معيشة أفرادها ومستواها الاجتماعى وزيادة معدل النمو الاقتصادى باستخدام وتطوير طرق إنتاجية حديثة . ويتوقف استخدام هذه الطرق على عدد ونوع العرض المتاح من القوى البشرية ذات المستوى العالى والمتوسط من المهارة والتخصص وخاصة الأفراد والتقنيين وقد كانت هذه الحقيقة من المسلمات النظرية التى وردت فى النظريات الاقتصادية التقليدية وأكدتها الدراسات الحديثة لمشكلات التنمية تحديدا واضحا . وفى هذا الصدد يذكر (**بانت**) أنه « بنمو الاقتصاد ، وزيادة الأعمال المطلوب أداؤها ، تزداد الحاجة إلى أعداد أكثر من الاخصائيين المدربين ، ولا يمثل هؤلاء فى العلميين والمهندسين فقط ، وإنما فى فئات أخرى مثل الاقتصاديين وخبراء اللغة وأمناء المكتبات ... » الخ (٤٤) . وكما يؤكد (**ماديسون**) هذه الحقيقة مبينا « أن المشكلة الحقيقية فى تنمية هذه الدول (النامية) هى العثور على الأفراد الملائمين » (٤٥) ويبين (**آرثر لويس**) «أن قلة العدد المتاح من المتعلمين مسئولة أساسا عن الفشل فى أى سياسة للتنمية » (٤٦) .

كما أكد ذلك إطار الخطة الخمسية الأولى للتنمية الاقتصادية والاجتماعية فى مصر حيث بين أن التقدم الاقتصادى يتطلب « توفير الأركان التى يقوم عليها أى نشاط انتاجى . ونقصد بذلك العنصر البشرى والعنصر المادى . والمشاهد من تجارب الدول التى سبقتنا فى هذا المضمار ، أن تقدم العنصر البشرى هو المحرك الأكبر لعملية النهضة الصناعية ، فلابد لتقدم الصناعة من العمال المهرة والمدرسين، ولا بد من المديرين والمنظمين الأكفاء ، ولابد فوق كل هذا وذاك من توفير العمال والفنيين القادرين على إدخال التحسينات المستمرة على الإنتاج . والمشاهد كذلك بأن مثل هذا الارتقاء فى مستوى العنصر البشرى يتطلب بعض الوقت نظرا لما تتطلبه الخبرة العملية والتدريب الفنى من وقت (٤٧) .

وعملية تنمية القوى البشرية لابد وأن ترتبط بأهداف المجتمع الاقتصادية

والاجتماعية حتى تحقق العائد الاجتماعى منها . ويتحقق هذا من خلال الارتباط الوظيفى بين تخطيط التعليم وتخطيط تنمية الموارد البشرية . وهناك أكثر من أسلوب يتوافر به هذا الترابط لكل منه مزاياه وانتقاداته . ولكنها تبدأ كلها من نقطة بدء واحدة مضمونها أن إنتاج القوى البشرية هو أهم وظيفة للنظام التعليمى .ويتطلب هذا قياس الاحتياجات من القوى البشرية حاليا وفى المستقبل بطرق منظمة ووسائل علمية . وانه لكى يكون التعليم عاملاً أساسيا فى النمو الاقتصادى والتنمية ، لابد وأن يصاحبه برنامج للقوى البشرية يؤكد الاستخدام الأمثل للمهارات التى ينتجها النظام التعليمى . وأى اختلال بين هاتين العلاقتين انما يؤدى إلى حدوث اختلال فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية . فإذا عجز نظام التعليم بشقيه النظامى وغير النظامى عن أن يوفر للمجتمع حاجاته من القوى العاملة الفنية والمدربة ، فإن هذا سوف يؤدى إلى حدوث اختناقات فى العملية الإنتاجية . ومن ناحية أخرى إذا عجز المجتمع عن أن يستوعب ما سبق إعداده من قوى عاملة وفنية ومدربة نتيجة مشكلات تعرض لها الاستثمار فى الموارد المادية فإن هذا سوف يؤدى إلى توترات اجتماعية وسياسية . تؤثر على عملية التنمية .

تنمية التعليم والتنمية :

لفترة طويلة نظر الاقتصاديون إلى عملية التنمية على أنها عملية بسيطة ذات عنصر واحد يتمثل فى زيادة معدلات الاستثمار فى رأس المال المادى . ولكن تلك الجهود التى جرت فى عملية التنمية مادية الاستثمار لم تؤد إلى تحقيق المعدلات المرغوبة للتنمية الشاملة ، وتساءل الاقتصاديون عن العوامل والظروف التى أدت إلى إحباط مجهوداتهم فى التنمية ونماذجهم ذات الصياغات الرياضية البحتة ، وبحث هؤلاء عن الجوانب التى كانت وراء الفشل فى تحقيق المعدلات الموضوعة للتنمية وكانت الإجابة الطبيعية أن الاقتصاديين أهملوا الإطار الاجتماعى والثقافى الذى تتفاعل فى ظله السياسات الاقتصادية ويتم فى اطاره تنفيذ سياسات الإنماء الاقتصادى .

هذا الإطار الثقافى الاجتماعى يؤثر بدوره على الإنسان الذى يعيش فى ظله ويكيف سلوكه واتجاهاته وقيمه تبعا له ، وبالتالى يجعله قادرا على قبول التغير المنشود . ويذكر بعض الباحثين الاقتصاديين المصريين أن الدراسات السابقة

أهملت سياسات إنماء العنصر الإنسانى وقدراته ومهاراته وإمكانياته ، مع أن هذه القدرات والإمكانات « إنما هى العامل الأساسى والحاسم فى عملية التنمية » (٤٨).

وتحقيق التنمية الشاملة فى أى مجتمع من المجتمعات إنما يتوقف على تكوين إرادة التنمية بعناصرها الثلاثة :

(أ) الوعى بمشكلة التخلف وأبعادها .

(ب) الوعى بضرورة القضاء على مشكلة التخلف والتخلص منها .

(جـ) الوعى بأساليب القضاء على ظاهرة التخلف .

ولا شك أن مجتمعا تسود الأمية نصف أفراده – على الأقل – إنما يصعب فيه تكوين إرادة التنمية ، كما يصعب فيه توفير عناصر المناخ الاجتماعى الذى يحفز على التنمية ويعمل لها ويستفيد منها . وكانت هذه هى ماساة عدد كبير من الدول النامية التى حاولت أن تنمى اقتصادياتها مستندة إلى عامل واحد وهو زيادة الاستثمار المادى ، والمشكلة الأساسية التى تواجه الدول المتخلفة اقتصاديا – كما يقول بعض الاقتصاديين – لا تكمن فى صعوبة إنشاء هذه الثروة التى تجعل الدول المتقدمة قادرة على مواصلة النمو بطريقة تلقائية .

لذلك لا يكفى للدول المتخلفة أن تقوم بمشروعات عن طريق الحصول على قروض وخبرات من الخارج بل تحتاج إلى إجراء تغييرات شاملة فى هيكلها الاقتصادى والاجتماعى تحقيقا للنمو ، وحتى تضمن أن يؤدى التقدم إلى تقدم آخر .

ولقد بدأ مع الستينات انتشار فكرة القيمة الاقتصادية للتعليم ، ووجدت رواجا بين رجال الاقتصاد خلال سعيهم لتحقيق معدلات أعلى للتنمية الشاملة وظهرت منذ ذلك الحين كتابات متعددة تبين أنه لكى يتحقق معدل عال من النمو يزداد بازدياد الوقت ، ينبغى العمل على تنمية التعليم « فهو الذى يؤدى إلى أن يسهم الأميون فى الإنتاج والتنمية بكفاءة أكبر ، كما أنه المطور للمجتمع ذاته والمحول له من التخلف إلى التقدم » (٤٩) .

وأصبح بذلك مفهوم التنمية أكثر شمولا واتساعا عن مفهومها فى النظريات التقليدية للتنمية الاقتصادية فنماذج النمو الاقتصادى تركز على زيادة إجمالى الناتج القومى أكثر من تركيزها على تحسين جودة ونوعية الحياة الإنسانية والتنمية البشرية تعامل الإنسان باعتباره الأساس فى مدخلات عملية الإنتاج .

أما النماذج الحالية للتنمية فتنظر للإنسان باعتباره محور عملية التنمية بحيث تركز على الاختيارات الإنسانية اقتصادية وسياسية وثقافية، ومجتمعية وشخصية (٥٠) .

ولقد عزز من ذلك طبيعة العصر الذى نعيشه والذى اقترن فيه التعليم بالحياة، بل لعله يمثل شرطا أساسيا من شروطها . فلكى يستطيع الإنسان العيش وسط هذا الانفجار الضخم لنتاج المعرفة سواء تمثلت فى كلمة مكتوبة أو آلة معقدة – عليه أن يتعلم هذا الاستعمال ، بل ويتعلمه بإتقان ، سواء أكان ذلك فى مدرسة أو خارج مدرسة . وكان هذا دافعا وراد المطالبة باتباع مفهوم للتعليم المستمر يمثل ثورة حقيقية فى ميدان التعليم بشقيه المدرسى وغير المدرسى أو النظامي و غير النظامى ، ويرتكز هذا على قاعدة من التعليم الأساسى العام لجميع المواطنين ثم يتوزع المتعلمون – حسب قدراتهم وإمكاناتهم – فى قنوات مفتوحة للتعليم المدرسى أو غير المدرسى تتيح لهم التعلم مدى الحياة وإلى أقصى ما تمكنهم به قدراتهم ، وحسب ما يتغير ويتجدد فى أوضاع المجتمع وحاجاته .

* * *

المراجع

1- United Kingdom, colonial office , social Development in the British colonial Territories, Report of confernce on social Development, Aug., 1954, p. 15.

2- The community Development, Guidelines of the International Administration commuity Development Review, December, 1956, p. 3 .

Donham, Community Development, social work, N. Y. 1960.

٣ – الفاروق زكى يونس : تنمية المجتمع فى الدول النامية ، مكتبة القاهرة الحديثة القاهرة . ١٩٦٧ ، ص ٣٠ .

٤ – محيى الدين صابر : قواعد التنمية الاجتماعية ، مجلة تنمية المجتمع ، العقد الثانى المجلد العاشر ، سرس الليان ، ج٠م٠ع ، ١٩٦٣ ، ص ٦٨ .

5- Word, R. : The challenge of Development : Theory and practice, Allen pub. co., chicago, 1967, p. 455.

6-Higgens, B.: planning of social Development, Memo No. 395 Cairo, 1963.

7- Nelson. L. et - al : Community structures and change, Macmillan, Co. inc. N. X., 1960.

٨ – وفيق أشرف حسونة : مقومات التنمية الاجتماعية فى الريف المصرى بحث قدم إلى الحلقة الدراسية فى علم الاجتماع الريفى ، منشورات المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، مايو ١٩٧٠ ، ص ١ .

٩ – محمود الكردى : التخطيط للتنمية الاجتماعية ، دار المعارف ، ١٩٧٧ ، ص٦٨ .

١٠ – محمد العمادى : التنمية الاقتصادية والتخطيط ، مطبعة دار الحياة ، دمشق ، ١٩٦٩ ، ص ٢١ .

– ميير وبالدوين : التنمية الاقتصادية ، الدار القومية للطباعة والنشر القاهرة بدون سنة نشر ، ص٥–٦ .

Meier : Economic Devolopment. p.1.

١١– صلاح الدين نامق : اقتصاديات السكان : دار المعارف المصرية ، القاهرة ١٩٧٠ ص١٩٠ .

12- kind leberger, R. Economic Development p.1

١٣– راجع فى هذا : شارل بتلهايم : التخطيط والتنمية ، ترجمة إسماعيل صبري عبد الله . دار المعارف بمصر ، القاهرة بدون سنة نشر ص ٤١ .

١٤– نجيب عيشي : نموذج التنمية فيدول الخليج والتكامل الاقتصادي العربي ، معهد الإنماء العربي . بيروت ، ١٩٧٦ ، ص ١٦ .

15- Unesco: Reading in the economics of education, Unesco Paris, 1968.

16 - United Nations, the United Nations Development De ade proposals for acations . Report of the United Nations Sec-retary General, 1962, United Nations, New-York, 1962.

17- coleman. J.S. "Education and political Development" in : coleman, J.S. (ed) education and political Development. princi-tion Univ. press, princition, New Jersy, 1964.

١٨– لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى :

OECD : Social Objectives of Educational Planning OECD,paris.

19- Coleman, J.S. (ed) Education and political Economy

مرجع سابق صفحة ٣

٢٠ – انظر صفحات ٢١ – ٢٥ فى الفصل التالى :

Madison A. : growth problems in underdeveloped coun-trises, in; OECD planning Education for Economic and Social De-velopment, OECD, paris.

21- Smelser, N.G. and Lipset, S.M. : Social Structure, mobility and development, chap. I in, N.G. Smelser and S.M. Lipset (eds) : Social structure and mobility in economic development, London Routledge and kegan paul, 1966.

٢٢ – للرجوع إلى تفاصيل أكثر حول هذه الدراسات انظر :

(أ) المرجع السابق .

(ب) الفصول : العاشر ، والحادى عشر ، الخامس عشر من المرجع التالى :

Halsey, A.H, Floud. J. and Anderson, C.A. (eds): Education – Economy, and Society.

23- Blaug, M. An Introduction to the Economics of Education p.19, penguin books, 1972.

24- Mark Blaug, An introduction to the Economics of education pp. 19 - 21.

25- Schultz, T.W. : Education and Economic growth, in so cial forces influencing American Education, Sxtieth yearbook of the National society of the study of Education, part II, 146, Chicago, University of chicago press.

٢٦ – شارل بتلهايم وترجمة إسماعيل صبرى عبد الله مرجع سابق ص٣٦–٤٠ .

27- Bloug M., an Introduction the Economics of education op cit., pp. 17 - 18.

28- Phillips, M. Education and Development, in Unesco, Economic and Social Aspects of Educational planning.

29- Tunbergen, J. Educational assessment, Unesco, Economic and Social aspects of educational planning.

30- Tunbergen, J. Quantitative adaptation of education to ec onomic growth, in DECD, planning education for economic and social development.

31- Veizey J. : The economics of education, faber and faber London, 1962.

32- Coombs, p.H. The world eduational crises, New-York, Oxford University press, 1968.

33- Edger faure et al : Learning to be, paris, Unesco 1972.

34- Johonson, E.A.J. " The place of Learning, Science, Voca tional training and Art in pres-Smithian Economic thought, in Unesco, Readings in the economics of education.

35 - Blitz, R.C. : Education in the writings of Malthus, Senior, Mccllock and J.S. Mill, in Unesco, Readings in the economics of education.

36- Strumilin, S.J. " The economics of education in the4 U.S.S.R. Unesco. Economic and aspects of educational planning.

37- Schultz, T.W. : Capital formation by education, Journal of political Economy, Vol. 76, No. 6 pp. 571, 583.

٣٨ – يرتكز أسلوب تحليل العامل الثالث على مفهوم مؤداه أنه عند طرح إسهام قوة العمل ورأس المال المادى من نتاج عملية النمو الاقتصادى يتبقى جزء من ناتج هذا النمو لا يرجع إلى هذين العاملين . ويقول أصحاب هذا الأسلوب فى التحليل أن هذا الجزء ناتج عن مجموعة من العوامل غير المادية مثل التعليم والاستقرار الاجتماعى والأمن والأمان والصحة . . . الخ .

39- OECD, The Residual Factor and Economic growth, OECD, 1964.

40- op. cit. pp. 13- 66

41- Correa, H.; The economics of human resources, North Holland Publishing company, Ammestrdam, 1963.

42- Massel, B. : Capital formation and technical change in U.S. manufacturing, The review of Economics and Statistics, Vol XVII, No. 2 Aug. 1960.

43- Aukrust, O. Investment and economic growth, productivity measurement review, No. 16.

44- Pant, p. " Economic and Social Development Manpower planning and education" Institute of National planning st. Cairo, Mems, 155, January 1962

45- Madison A. : Growth problems in under-developed countries.

46- Lewis, A. : " Economic problems of development " p; 70. in Resteless nations, a study of world tensions and development, New York, Mead & Co. 1962.

٤٧ - لجنة التخطيط القومى - ج .ع .م القاهرة ، إطار الخطة العامة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية للينوات الخمس ١٩٦٠ / ١٩٦٥ القاهرة ج .ع .م ص ١

٤٨ - إبراهيم صقر وعمرو محيى الدين : محو الأمية فى اطار التنمية الشاملة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا فى الوطن العربى ورقة عمل مقدمة لندوة خبراء عرب الدراسة الأمية فى إطار برنامج المواجهة الشاملة فى الوطن العربى ، بغداد ٥ - ٩ ديسمبر ١٩٧٦ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، صفحة ٢١ .

49- Curle, A. Educational strategy for developing socities, A study of educational and social factor in relation to economic growth, London, Tawistocle 1963. p. 1.

٥٠ - تقرير اللجنة الدولية للتربية « التعليم ذلك الكنز الكامن » ١٩٩٦ ص ٩٥ - ٩٨ .

* * *

الفصل الخامس

تكامل التعليم غير النظامى والتعليم النظامى

ظهرت مناشط تعليم الكبار لتلبية حاجات تعليمية لم تستطع النظم التعليمية بشكلها التقليدى أن تفى بها ، وانتشرت هذه المناشط وتشعبت وتطورت إلى مجالات متعددة من مجالات تعليم الكبار بظهور حاجات تعليمية جديدة وإحساس يكاد يكون شبه عام بعجز النظم التعليمية عن حاجات المجتمعات المتطورة .

وفى الدول الأكثر تقدما كانت مجالات تعليم الكبار أكثر تعددا نظرا لسرعة التغير الاجتماعى والثقافى والتكنولوجى وعجز النظم التعليمية المدرسية عن استيعابها، بينما فى الدول النامية كانت هذه المجالات فى أشكالها الأولية نتيجة لبطء فى حركة التغير التى تؤثر فى المجتمع كله .. ولطبيعة الأولويات التى توجه إليها جهود تعليم الكبار .

وفى الدول النامية – بصفة عامة – تكاد تقترن حركة تعليم الكبار بحركة محو الأمية وبعض مناشط متناثرة للتدريب المهنى ومشروعات تجريبية أو فردية لتنمية المكجتمعات المحلية أو الإرشاد الزراعى أو التثقيف العمالى ، وقد تكتسب بعض مشروعات تعليم الكبار صفة الاستمرارية أو الانفتاح على نظام التعليم المدرسى ، وأن كان الوضع السائد هو انعزال كلا النظامين عن بعضهما ، أما فى الدول التى حققت تقدما اقتصاديا واجتماعيا ، وتخلصت من مشكلة الأمية فيها منذ سنوات عديدة ، فقد اكتسبت مناشط ومجالات تعليم الكبار صفة مؤسسية،واستقر النظام ليشمل مجالات ما بعد مرحلة محو الأمية ممثلة فى التعليم الرضافى والموازى والمتناوب ، والجامعات المفتوحة .. وذلك كله إضافة إلى المجالات الأخرى ، مثل : الثقافة الجماهيرية ، والعمـــالية ، والإرشاد الزراعى ، وتنمية المجتمع .. الخ .

وفى هذه المجتمعات نظمت – أيضا – العلاقة ما بين نظام التعليم المدرسى ونظام تعليم الكبار ، وانفتحت العلاقات بينهما بما يمكن أى متعلم فى أحدهما أن ينتقل إلى النظام الآخر ويحقق فيه إنجازا ما ، ثم يعود إليه مرة ثانية ، شريطة أن يرتكز هذا كله على قاعدة أساسية من التعليم العام الذى يقدم لفترة تتراوح بين تسع سنوات واثنتى عشرة سنة تعليمية .

ومنذ الستينات ظهرت دراسات عديدة عن « أزمة التعليم العالمية » تضمنت اقتراحات متعددة فى مختلف المجتمعات ، وشملت وجهات نظر عديدة ولكن العامل المشترك بينها جميعا كان ضرورة تدعيم النظم التعليمية المدرسية الحالية ، بنظم لتعليم الكبار (أو التعليم غير النظامى) تظلها جميعا فلسفة للتعليم المستمر ، وإذا كانت الدول المتقدمة قد حققت إنجازات كبيرة فى تبنى مناشط للتعليم المستمر أو للتعليم مدى الحياة ، وسوء أكان ذلك سببا أو نتيجة لتحقيق معدلات عالية للنمو الاقتصادى والاجتماعى ، فإن الدول النامية – فى تطلعها للخروج من حلقة التخلف والفقر – فى أمس الحاجة لأن تتبنى مثل هذه النظم التى تراعى توفير الفرص التعليمية الأساسية لسكانها الصغار ، والفرص التعليمية التالية سواء تمثلت فى المؤسسات للتعليم النظامى المدرسى أو مؤسسات للتعليم غير النظامى أو تعليم الكبار فى ظل فلسفة راسخة للتعليم المستمر مدى الحياة .

١ – الحاجة الملحة لتعليم الكبار فى الدول النامية :

طورت الثورة التكنولوجية من مكونات وعناصر تعليم الكبار بوصفه عملية تربوية ، وجددت هذه الثورة فى الاستعمالات وأساليب التواصل « المنهجية » التى يأخذ بها تعليم الكبار حين حررته من قيد المكان المتمثل فى عدد معين من السنوات يتعين على الدارس أن يقضيها للانتقال من صف دراسى إلى آخر ، وحين حررته من قيد الوسائل والطرق التقليدية فى التعلم تاركة له حق استخدام الوسائل التكنولوجية وأكثر وسائط الاتصال الجماهيرى فعالية وتأثيرا ، وحين حررته من قيد التخصص المتعنت أو الانصياع الصارم أو القوالب الجامدة بأن أتاحت له فرص الحصول على شتى أنواع التعلم والتثقيف سواء أكان ذلك ثقافة عمالية أو ثقافة صحية ، أو ثقافة اقتصادية أو ثقافة زراعية .. إلى آخر ذلك من مناشط التعلم والتثقيف العامة أو الخاصة ، المنظمة أو الذاتية ، يفيد فيها الإنسان من الاستحداثات التكنولوجية المتاحة فائدة تفوق كثيرا تلك التى تتحقق له من التعليم المدرسى بأشكاله التقليدية .

والحاجة إلى تأسيس نظام لتعليم الكبار فى الدول النامية يرتكز على مطلبين ملحين :

المطلب الأول :

هو طبيعة التحديات التى تواجه هذه المجتمعات من أجل اللحاق بالعصر الذى تعيشه البشرية الآن ، وبمعنى آخر مطلب الهدف الذى تسعى إليه هذه المجتمعات مستخدمة ما أتاحته الثورات التكنولوجية والمعرفية من إنجازات .

المطلب الثانى :

هو طبيعة الواقع التعليمى الذى يوجد فى هذه المجتمعات وانعكاسه ، وتأثره بالواقع الاقتصادى والاجتماعى الذى تعيشه ، وإن كان لكل مجتمع من مجتمعات الدول النامية إنجازاته الخاصة فى الثقافة والعزة القومية والانتماء القومى، إلا أن هذا لا ينفى أن لكل منها – أيضا – مشكلاته وطموحاته الأكثر . ومشكلات التعليم والتنمية فى الدول النامية لا تنفى أنه يوجد فى كل منها أنظمة للثقافة والتعليم التراثى له ميزاته وفرديته التى أتاحت لهذه المجتمعات الاستمرار والاعتزاز بتراثها .

وتبين الإحصاءات المتاحة الواردة فى التقارير الدولية فى بلاد العالم الثالث أن نسبة المقيدين فى مستويات التعليم الثلاثة تقل كثيرا جدا عن مثيلتها فى الدول المتقدمة ، وأن إمكانات التوسع محدودة أمام الدول النامية فى أن تحقق المستهدف لتنمية تعليمها بشكله النمطى ، خاصة أنها وصلت إلى نسب معقولة من الناتج القومى الكلى مخصصة للإنفاق على التعليم ، بلغت فى أفريقيا ٤,٢٪ من جملة الناتج القومى، وفى آسيا ٣,٨٪ ، وفى البلاد العربية ٤,٧٪ ، وفى مجموع البلاد النامية ٣,٦٪ ، وكانت هذه النسبة فى الدول المتقدمة حوالى ٦,٢٪ وقد تعدت الدول هذه النسب فى العقد الأخير من هذا القرن .

ومن حيث الواقع الحالى يتضح طرفى المشكلة :

أولا : قصور فى الفرص التعليمية المتاحة .

ثانيا : قصور فى إمكانات إتاحة الفرص التعليمية مستقبلا نتيجة انخفاض معدلات النمو الاقتصادى ، وارتفاع نسب الإنفاق على التعليم إلى الناتج القومى الكلى ، وتنافس قطاعات أخرى للإنفاق مع قطاع التعليم .

وهنا يبرز جليا واضحا دور تعليم الكبار .. والتعليم غير النظامى .

فالمفهوم الحديث لتعليم الكبار والتعليم غير النظامى يغطى عمليا كل شئ يستحق التعليم ، وهنا تتسع دائرة المجموعات المحتملة لأولئك الذين يستفيدون من الخدمة التعليمية لتغطى المجتمع على اتساعه ، وهنا يوجه التركيز بنوع خاص إلى ذلك القطاع الكبير من الذين يعملون والذين لا تستوعبهم المدارس والذين لا تمكنهم ظروف بلادهم أو ظروفهم أولم يتمكنوا من الحصول على تعليم نظامى أو نمطى ، أو الذين لا يستطيعون الافادة منه بطرق صحيحة ، أو الذين يبحثون عن فرص أكثر للتعليم سواء أكانت مهنية أو شخصية . وذلك بالإضافة إلى التعليم المدرسى أوالنمطى الذى أمكن الحصول عليه .

أما من ناحية الهدف الذى تسعى إليه البلاد النامية لتطوير مجتمعاتها وتحديثها ، وكيف توظف مؤسسات التعليم فى مجتمعاتها لتحقيق ذلك ، فان إمكانات التوسع فى أنظمة التعليم المدرسية أو النمطية محدودة أمام هذه الدول نتيجة العوامل التى سبق ذكرها .. ليس هذا فقط ولكن ينبغى على هذه المجتمعات أن تنتظر حتى يتخرج أولئك المقيدون فعلا فى مدارس التعليم النمطى أو أولئك الذين سيلتحقون به – فى ضوء التوسعات المحدودة المرتقبة – من أجل أن يسهموا فى تنمية مجتمعاتهم ، أن هذا يتطلب تكامل التوسع التعليمى النمطى مع إتاحة الفرص التعليمية للكبار الذين حرموا فرصة الحصول على التعليم من قبل أو الذين نطمح أن تتزايد كفايتهم فى العمل وفى المواطنة وفى التواصل مع مجتمعاتهم المحلية والمجتمع العالمى .

ويفرض هذا ضرورة البحث عن منظور جديد للتربية أكثر مرونة بحيث يؤكد على قدرة الفرد على الاستجابة للمتغيرات الجارية أمامه أكثر مما يؤكد على قدرة الحكومات على توفير فرص التعليم ، ومثل هذا النظام يتجاوز تلك الفجوة التقليدية بين الخطط المستهدفة والواقع ، ويخرج من سجن النظرة الواحدة إلى المدرسة على أنها هى المؤسسة الواحدة للتعليم ، لينطلق إلى فكرة توظيف المجتمع ، كل المجتمع بمؤسساته فى تقديم التعليم .

لقد استقرت لفترة طويلة مفاهيم التعليم المدرسى على أنه النوع الوحيد للتعليم فوق عدة فروض آمن بها البعض كأنها أحكام نهائية ، وتمثلت هذه الفروض فى أن مرحلة الطفولة هى المرحلة الوحيدة الصالحة للتعليم ، وأن الأطفال ينبغى

تعليمهم تلك الأشياء التى «ينبغى» عليهم أن يمارسونها عندما ينضجون ، وأن التعليم لا يمكن أن يتم إلا فى إطار القوالب المدرسية ، والمتعلم لا يستطيع أن يلتحق بأحد أنواع التعليم إلا إذا بلغ عددا معينا من السنوات يحسب بالشهر ، ويستبعد إذا جاوز أو نقص سنه عنه بأيام ، ولا يجوز للمتعلم أن ينتقل من صف إلى صف أو من مرحلة إلى أخرى إلا إذا حقق مستوى معينا من النجاح فى ظل ظروف لا تقيس من خلالها الامتحانات الا حجما محددا من المعلومات سريعا ماينساه المتعلم . ولا يعتبر التعليم جيدا إلا إذا كان داخل فصل دراسى له سعة معينة وبه كثافة معينة ، وللمدرسة مدير وادارة بمواصفات معينة ، ويعلم التلاميذ مدرسون من مستويات كفاية وشروط مقدمة وللمدرسة خطط ثابتة وعدد محدد من الحصص اليومية والاسبوعية وكل حصة لها موعد ثابت ، ولكل فصل سبورة ومقاعد ومدرسين وتلاميذ مقيدين فوق هذه المقاعد . إلى آخر ذلك من المواصفات والشروط المثلى والواجبة التى يفترض أنها إذا تحققت ، وإذا تحققت هى فقط ، يحدث الموقف التعليمى ، ويتعلم المتعلمون . وهكذا حملت فكرة التربية المدرسية فى بلادنا كل ما ينبغى وما لا ينبغى ، وما يمكن وما لا يمكن وما يحسن وما لا يحسن ، الى الدرجة التى أصبح الاقتراب معها من نظم التعليم المدرسية اقترابا من منطقة محرمة الطريق إليها ملئ بالصعوبات والمحرمات .

.. إننا نتحدث دائما فى نظمنا التعليمية المدرسية عن الطفل الذى «استكمل تعليمه فى المدرسة !» كأنما هناك شئ كامل نهائى مختوم بخاتم الكمال التعليمى تقدمه المدرسة ، أو التعليم الذى تقدمه المدرسة فى عدد معين من السنوات ، كأنما عكف العاكفون على تجميع كل ما يحسن للإنسان أن يتعلمه وبرمجوه فى عدد معين من السنوات ، ونضع فروقا مصطنعة وتقسيما جائرا بين التعليم ، والتدريب ، كأنما هما منفصلان لا يبدأ الثانى إلا عندما ينتهى الأول .

وفى يقين الكثيرين أفرادا ومؤسسات وحكومات ، أن التعليم ينبغى أن يرتبط بقيود الوقت والسن والمرحلة والمكان والشكل ، وأن التعليم لا يقدم إلا للأطفال فى فترة معينة من حياتهم فى التعليم الابتدائى ، وهو شرط لمواصلة تعليمهم فى الثانوى ، وهذا أيضا شرط للالتحاق بالجامعة أو التعليم العالى ، وحددت تلك المراحل بشهادات وتنسيق مع مقابلة ذلك بسنوات عمرية معينة ،

على أن يتم هذا التعليم داخل جدران أربعة فى مؤسسات ومعاهد معدة لذلك خصيصا ولا تصلح – أيضا – إلا لذلك .

وأن هناك طرقا معينة وأشكالا معينة تصلح للتعليم ، والتعليم بغيرها لا يليق .هذا ما عنيناه بمفهوم التعليم .

ولكن ليست مقتضيات العصر ، وظروف الواقع ، وآمال المستقبل تفرض غير ذلك لنا ولغيرنا فى البلاد النامية ؟

أشكال متعددة سواء فى مدخلاتها :ممثلة فى عجز النظم التعليمية المدرسية عن أن تستوعب الأعداد الطالبة والمنتظرة للتعليم ، وعجز محتوى التعليم عن أن يعلم لمجتمع سريع التغير ، وكثافة الفصول الزائدة ، وتعدد الفترات التعليمية فى المبنى المدرسى الواحد ، ونقص المعامل والأنشطة . . الخ . أو **مخرجاتها** ممثلة فى أعداد تتزايد من خريجين متعطلين عن العمل أو منفصلين عن حاجات المجتمع الحقيقية للعمل ، أو خريجين يعدون لعمل ، ويعملون فى آخر . كل ذلك يتطلب أن تكون هناك أساليب أخرى غير تلك التى توجد حاليا .

والانفجار المعرفى : الذى تشهده البشرية وعجز النظام التعليمى المدرسى مهما زادت عدد سنواته وكدست مناهجه وتضخمت كتبه عن أن يلاحق التراكم المعرفى يطالب بأن يكون هناك إضافة للنظام المدرسى نظام آخر مفتوح للتعليم يتيح التحاق الكبار به كلما طلبوا التعليم بغض النظر عن سنهم أو شهاداتهم السابقة .

والفجوة المتزايدة بين ماتعلمه المدارس وحاجات العالم المتغيرة: وما يترتب عليها من تغير فى أدوار الإنسان ، الاجتماعية والاقتصادية ، تفرض عليه حاجات جديدة : ثقافية – واقتصادية – وحضارية – وتكنولوجية ، تطالب بأن تفتح مؤسسات التعليم أبوابها لكى يعود إليها الأفراد كلما احتاجوا إلى جديد يتعلموه ويعرفوه .

والمكانة التى يجاهد الإنسان الجديد من أجلها : من أن يتحرر من قيود أميته الأبجدية ، أو أميته الحضارية ، وأن تتفتح أمامه أبواب المعرفة والمهارة ، وأن يحصل على حق فى التعليم مفتوح أمامه ، حق يتساوى ويتكافأ مع الحق الذى يحصل عليه أبناؤه الآن أو فى المستقبل ، وأن يبتكر وينتج ويستمتع بوقته وبحياته ثقافة وفنا وترفيها . . . كل هذا يطالب بأن تتفتح فرص التعليم وإعادة التعليم واستمرار التعليم أمام الكبار .

وإن كان هذا كله حقا واجبا للإنسان فى أى مكان ، فهو حق أيضا لإنسان البلاد النامية التى استنزفت مواردها المادية والبشرية وفرض عليه غيره ظروف التخلف الاقتصادى والاجتماعى والثقافى .

٢ - تكامل التعليم غير النظامى مع التعليم النظامى «نحو نظام تعليم مستمر» :

فى كثير مكن البلاد النامية ، لا يجوز لمن تمحى أميته أن يواصل تعليمه فى المراحل التعليمية التالية ، لأنه لم يحصل على الشهادة الابتدائية ، وفى بعضها الآخر نسقت القنوات ما بين التعليم المدرسى وتعليم الكبار بما يمكن من الانتقال بين نظم تعليم الكبار ونظم التعليم المدرسى ، مثال ذلك : نظام المدرسة الابتدائية المتسارعة فى الدول الخليجية ، ونظام التعليم الموازى فى بعض منها ، ونظم التعليم الأساسى للصغار والكبار فى بعض البلاد الأفريقية .

ووجود نظام لتعليم الكبار فى مرحلته الأساسية ضرورة ليس فقط من أجل إتاحة الفرصة أمام أولئك الذين لم يحصلوا على التعليم المدرسى فى مرحلته الأولى، وإنما أيضا من أجل أن يتيح لأولئك الذين التحقوا بالتعليم الابتدائى أن يعودوا إليه إذا تسربوا منه أو توقفوا عنده .

وفى المراحل التعليمية التالية لمرحلة التعليم الأولى سواء بالنسبة للتعليم المدرسى ممثلة فى المرحلة الابتدائية أو فى تعليم الكبار ممثلة فى برامج محو الأمية الأبجدية أو الحضارية أو الوظيفية ، أو التعليم الأساسى للصغار والكبار قنوات الاتصال ما بين المستويات التعليمية لا تكاد تنظم أساليب التبادل بين النظامين ، ففى معظم البلاد النامية يتوقف الكبار عن مواصلة تعليمهم بعد المرحلة الأولى من التعليم العام ، أو مرحلة محو الأمية ، نتيجة عدم توافر المؤسسات التعليمية التالية، من ناحية ، وإعطاء الأولوية الكاملة للمنتهين من المرحلة الابتدائية لمواصلة تعلمهم فى مراحل التعليم التالية ، وفى معظم الحالات.يؤدى هذا إلى عودة أولئك الكبار إلى الأمية مرة ثانية نتيجة عدم توافر حوافز ومؤثرات ثقافية توضح حاجة هؤلاء إلى استعمال ما تعلموه فى حياتهم اليومية .

وتنسيق العلاقة بين مؤسسات التعليم المدرسى ومؤسسات تعليم الكبار فى هذا المستوى **يحقق ميزتين** :

الأولى : إتاحة الفرصة أمام الراغبين فى التعلم والقادرين عليه لمواصلة تعلمهم فى مراحل تعليمية تالية .

والثانية :توفير المؤثرات التعليمية التى تتيح للمنتهين من المرحلة الأولى استعمال المهارات التى اكتسبوها خلال تعلمهم ، ومن ثم يمكن البناء عليها فى المرحلة الحالية أو مستقبلا ، مثال ذلك : برامج الإرشاد الزراعى فى الريف أو التدريب المهنى فى الريف والمدن ، أو تنمية المجتمعات المحلية ، أو التثقيف العمالى، أو الثقافة الجماهيرية ، ومن قبيل ذلك – أيضا – فرص التعليم الموازى التى تقدم برامج مسائية للمنتهين من المرحلة الابتدائية أو محو الأمية لمواصلة تعلمهم فى برامج كبيرة الشبه ببرامج التعليم المتوسط ، وتنظم خصيصا للكبار بما يراعى تقديم الخبرات التعليمية المماثلة للتعليم المدرسى والمناسبة للكبار .

وفى المراحل التالية لذلك ، تحتوى برامج تعليم الكبار نماذج من التعليم المتناوب الذى يتيح للفرد الانتقال بين العمل والتعلم فى سلسلة منظمة من البرامج تحقق له الحصول على تعليم عال بشكل غير تقليدى ، ولقد جربت بلاد متقدمة صناعيا هذا النموذج التعليمى وأثبت قدرته على تجديد مهارات المتعلمين مع حصولهم على مستوى من التعليم الجامعى يتفوقون فيه على كثير من أقرانهم ممن ينتظمون انتظاما كاملا فيه .

ومن النماذج التى تتيح فرصا تعليمية للكبار فى المستوى العالى فيها ، الجامعة المفتوحة أو الدراسات الإضافية أو التعليم خارج أسوار الجامعة ، **والتى تتضمن** :

- تقديم برامج تعليم جامعى داخلى بعض الوقت إلى الكبار « المؤهلين » غير القادرين لسبب ما على الحضور إلى الجامعة كمتفرغين .
- تقديم دراسات بعض الوقت لا تمنح عنها شهادات فى مجموعات متنوعة من الموضوعات مهياة لمواجهة الاحتياجات التعليمية للفرد .
- تقديم برامج قصيرة الأجل إلى مجموعات مختارة .
- تقديم برامج إذاعة وتليفزيون تعليمية وثقافية إلى الجمهور أو إلى فئات خاصة .
- تقديم خدمات فنية واستشارات إلى أى قطاع من المجتمع يرغب فى ذلك .

- تقديم برامج بالمراسلة تمنح عنها درجات جامعية أو لا تمنح .
- رعاية البحوث فى تعليم الكبار وما يتصل به من ميادين .
- نشر مطبوعات مبسطة تعكس التفكير الجامعي [١] .

والمؤكد أن هناك روابط وعلاقات متعددة بين التعليم المدرسى وتعليم الكبار، إلا أن ما يقدمه كل منهما للآخر من مساندة لا تتعدى النذر اليسير ، والملاحظ أنه بدلا من قيام تعاون أو تكامل بين هذين النوعين من التعليم . فإن هناك تباعدا متبادلا بينهما ، وفى كثير من البلاد النامية لا يزال التعليم بالمدارس يعد عملية منهية بالنسبة لكثير من طلابها . « فالمدارس الابتدائية والثانوية ، على العموم ، تعد التلاميذ لترك دنيا التعلم ، اذا لم يواصلوا دراستهم فى المستوى الأعلى ، بدلا من اعدادهم للتعلم الذاتى المستمر ، وتعلم الإنسان كيف يتعلم ثم يصبح بعد هدفا يتحقق أثناء فترة المدرسة ، ولم تنفذ مدارس التعليم النظامى حتى الآن أساليب جديدة للالتحاق بها تسمح للدارسين بالانتظام بعض الوقت أو متابعة بعض الدراسات حسب رغباتهم واحتياجاتهم ، ولا أتاحت للدارسين بها فرص الالتحاق الحر والعودة إليه حسب حاجات الأفراد ، ونادرا ما تفتح المدارس الابتدائية والثانوية أبوابها للدارسين الكبار . . ولم يشترك معلمو المدارس الثانوية بعد بدرجة كافية فى محو أمية الكبار والبرامج الأخرى لتعليم الكبار وخاصة فى المدن »[٢] .

ولقد لاحظت ندوة دولية للخبراء عقدت فى مركز سرس الليان الدولى حول تعليم الكبار والتنمية خاصة فى البلاد العربية سنة ١٩٧٥ أنه :

« . . . عدم كفاية التسهيلات التعليمية فى المنطقة العربية سواء فى الكم أوالكيف يجعل من الضرورى أن يقتسم تعليم الكبار والتعليم النظامى التسهيلات الموجودة وأن يتفاعلا على كل المستويات – ومن الجلى أنه لا توجد سياسة واضحة المعالم تربط تعليم الكبار بالتعليم المدرسى النظامى . . . »[٣] .

وقد أوصى المؤتمر الدولى لتعليم الكبار الذى عقدته منظمة اليونسكو فى باريس ١٩٨٥ ، الدول الأعضاء بأن تعترف بتعليم الكبار كقطاع ضرورى من قطاعات نظامها التعليمى وأن تخطط برامجه داخل إطار التخطيط الشامل للتعليم القومى ، مع تخصيص نسبة كافية من الميزانية القومية وبخاصة ميزانية التعليم منها لتمويل تعليم الكبار .

كما أوصى تقرير اللجنة الدولية لإصلاح التعليم (تقرير إدجار فور) الدول النامية بأن تتبنى نظما للتعليم المستمر تجمع كل العناصر التعليمية المتعددة / نظامية وغير نظامية وعرضية ، وتتوحد هذه العناصر جميعا فى نظام تعليمى متكامل يحوى تنوعاًفى برامجه ومناشطه ، ليغطى الحاجات التعليمية لكل الناس فى مختلف سنى عمرهم .

وبناء مثل هذا النظام الذى يتكامل فيه تعليم الكبار المدرسى النمطى ، يتطلب عدة إجراءات وخطوات ، **نجملها فيما يلى** :

١ - تعميق مفهوم تعليم الكبار وتأصيله سواء بين مواطنى البلاد النامية أومختلف المؤسسات والهيئات الاقتصادية والاجتماعية ، بحيث يكتسب هذا المفهوم قبولا اجتماعيا وتنظيميا عاما ، يدفع الكبار إلى طلبه بغية الارتفاع بمستوياتهم الثقافية والمهنية والاجتماعية - كما يدفع مختلف المؤسسات الحكومية وغير الحكومية إلى إتاحته بالقدر الكافى والنوع الملائم لحاجات المواطنين من ناحية واحتياجات التنمية من ناحية أخرى .

٢ - بناء برامج متعددة لتعليم الكبار تفى بحاجات مواطنى البلاد النامية إذ تفتقر هذه البلاد إلى البرامج الخاصة بأنصاف المتعلمين من خريجى مراكز محو الأمية ، والمدارس الابتدائية ، وكذا البرامج الموجهة إلى فئات خاصة مثل : الرعاة أوالصيادين أو سكان المناطق المنعزلة أو سكان المجتمعات المستحدثة ، والعمال الموسميين والمهاجرين من الريف إلى المدينة أو من بلد آخر . ورغم وجود بعض هذه البرامج إلا أن خدماتها لا تصل إلا إلى عدد محدود من ملايين الناس الذين يحتاجون إليها .

من ناحية أخرى تفتقر بعض البرامج الموجودة إلى مضمون متطور يرتكز على الحاجات الحقيقية لسكان البلاد النامية ، ومشكلاتهم البيئية أو الاجتماعية أوالثقافية ، ومعظم الطرق والأساليب المستخدمة فى تعليم الكبار مقتبسة من تلك التى مورست مع الصغاردون مراعاة لحاجات الكبار الاجتماعية والنفسية . مما يؤدى إلى عزوف كثير منهم عن الالتحاق بمؤسسات تعليم الكبارأوالاستمرارفيها .

٣ - التنويع فى مجالات وبرامج تعليم الكبار بحيث تفى بحاجات الفئات النوعية المختلفة ، والفئات العمرية المتعددة والأدوار الاجتماعية والمهنية والاجتماعية التى يمارسها الكبار ، ففى كثير من الأحيان يستعمل اصطلاح تعليم

الكبار فى البلاد النامية ليعنى برامج محو الأمية فقط . حقيقة أن برامج محو الأمية أو التعليم الوظيفى أساس ضرورى لتهيئة السكان الأميين فى البلاد النامية لمواصلة التعلم والتدرب ، إلا أنه يتعين أيضا الاهتمام بمرحلة ما بعد محو الأمية ، مثال ذلك : برامج التعليم الاضافى أو مواصلة التعلم التى تتاح من خلال عدة مؤسسات وأساليب ومن بينها التعليم المتناوب أو الجامعات المفتوحة أو برامج البث الإذاعى أو التليفزيونى التى تساعد المتعلم على مواصلة تعلمه ذاتيا .

ومن قبيل التنويع أيضا فى هذه البرامج إنشاء وتطوير مؤسسات التدريب للعمال فى مواضع الإنتاج أو قبل العمل أو للمنتهين من مراحل التعليم الأساسى أوالابتدائى أو محو الأمية .

كذلك هناك – أيضا – مجموعة المجالات المتخصصة التى توجه الى فئات معينة مثل : الإرشاد الزراعى وتنمية المجتمعات المحلية والثقافة العمالية وتعليم المرأة .

٤ – التنسيق بين برامج تعليم الكبار بعضها بعضا فى إطار يحقق التكامل بين جهود تلك البرامج ، ففى كثير من المجالات ينعزل محو الأمية عن الثقافة العمالية ، والثقافة الشعبية لا علاقة بينها وبين المؤسستين السابقتين والدراسات التكميلية تسير فى حالات متعددة فى طريق لا يتصل بالمؤسسات الأخرى ، وهكذا تتضارب الأهداف وتتكرر الأعمال ، وتتبعثر الجهود فى ظل موارد محدودة بطبيعتها وتصبح الحصيلة العامة ضعف حركة تعليم الكبار بصفة عامة ، وقصورها عن تقديم الخدمات والمناشط التعليمية التى يحتاجها الكبار .

٥ – بناء سياسة عامة تبين موقف كل من الدول النامية من تعليم الكبار وعلاقته بغيره من أنواع النظم التعليمية والمؤسسات الاجتماعية والاقتصادية فى المجتمع ، ومثل هذه السياسة تحقق التكامل بين الحاجات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من ناحية ، والحاجات التعليمية من ناحية أخرى ، كما أنها تتيح أن يكون تعليم الكبار عنصراً لا غنى عنه فى أية سياسة قومية للتعليم فى البلاد النامية .

و البلاد النامية فى طموحها لكى تتجاوز مشكلاتها الاقتصادية والاجتماعية لحريصة على أن تعبر الفجوة بين ما هى عليه وما تطمح فى الوصول إليه فى مدى زمنى قصير .

ومثل هذا العمـــل يتطلب سياسة واضحة وتنظيما فعالا للنظم التعليمية فيها ، يحتل تعليم الكبار مكانة واضحة فيها .

* * *

من المراجـــــع

١ - بين أحد الباحثين أن الاعتقاد بنشأة التعليم الجامعى للكبار فى إنجلترا سنة ١٨٧٢ فى جامعة كمبردج اعتقاد غير سليم - ويؤكد أن التعليم الجامعى للكبار كان عملا عاديا فى «مدرسة» جامع القرويين فى فاس فى المغرب وفى «مدرسة» جامع الزيتون فى تونس منذ عام ٨٨٠ ميلادية ، وكانت هاتان المدرستان مفتوحتين لمجتمع الكبار بطريقة على جانب كبير من المنهجية ، وأنه فى سنة ٩٧٢م أنشئ واحد من أهم معاهد العلم فى تاريخ الحضارة العربية الإسلامية ذلك هو الأزهر الذى ظل يفتح أبوابه قرونا للناس على أشد الوجوه إثارة للإعجاب فى التعليم الليبرالى : فلا شروط للدخول ولا مصروفات تعليم يجب دفعها ولا قيود على الناس ولا منهجا جامدا يفرض .

انظر : عبد الواحد يوسف : الجامعات وتحديد تعليم الكبار فى العالم العربى، بعض أفكار من أجل وضع استراتيجية ، مجلة آراء ، مجلة متخصصة فى محو الأمية وتعليم الكبار - المركز الدولى لتعليم الكبار بسرس الليان - السنة السادسة العددان الأول والثانى ١٩٧٦ - صفحات ١٦٧ - ١٨٠ .

٢ - انظر : التقرير النهائى لندوة «تعليم الكبار والتنمية» خاصة فى البلاد العربية - المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى - سرس الليان بالتعاون مع المؤسسة الألمانية للتنمية الدولية - فرع التربية والعلوم - سرس الليان ١٩٧٥ ص ٢٨ - ٢٩ .

٣ - التقرير السابق صفحتا ٣١ ، ٣٢ .

* * *

الفصل السادس

التعليم غير النظامى ودوره فى التنمية

يحسن منذ البدء توضيح المقصود بكل من التعليم النظامى والتعليم غير النظامى والتعليم العرضى ، وتحديد الفروق المبدئية بينها ، يختلف التعليم العرضى (Informal) عن التعليم النظامى(Formal) والتعليم غير النظامى(Non formal) فى أن الأول يعتبر تعليما تلقائيا يتعرض له الفرد دون أن يوجه قصده إلى التعلم ، كان يستمع إلى قول مأثور وهو يتابع برنامجا إذاعيا ترفيهيا فيعلق هذا القول بذهنه ويحتفظ به ، أو كان يقلد – تلقائيا – سلوكا ما دون أن يقصد ذلك نتيجة إعجاب ما بسلوك الشخص الذى يقلده . أما التعليم النظامى والتعليم غير النظامى فهو تعليم غرضى منظم يقصد الفرد من خلال متابعة تعلمه فى أحد مؤسسات كل منهما ان يكتسب سلوكا جديدا أو يغير سلوكا قائما . كما يختلف التعليم النظامى عن التعليم غير النظامى فى أن الأول ممتد لفترة زمنية محددة بلوائح وهياكل وروابط منظمة فى بنية مدرسية متدرجة تؤدى كل حلقة من حلقاتها إلى الحلقة التالية . ولا يجوز فى هذا النوع من التعليم أن يقتحم الفرد إحدى حلقاته دون أن يجتاز الحلقات السابقة بنجاح ووفق شروط عمرية وتحصيلية معينة . أما التعليم غير النظامى فإن مدده قصيرة عادة ويقدم فى شكل برامج أو مقررات يكاد يستقل كل منها بشروطه .

أولا : خصائص التعليم غير النظامى :

ولعل الغموض الذى يكتنف تعبير التعليم غير النظامى ناجم عن طبيعة الواقع الذى يدل عليه من ناحية وقلة الأبحاث والدراسات التى جرت حوله من ناحية أخرى . ويرجع ذلك ، بدرجة ما ، إلى حداثة الموضوع وتداخل مفاهيمه مع مفاهيم أخرى مثل تعليم الكبار والتعليم المستمر والتعليم الموازى والتعليم الإضافى والتعليم المتناوب والتعليم اللامدرسى ... الخ .

ويرى البعض أن التعليم غير النظامى يتناول كل نشاط تعليمى وكل معرفة أو مهارة أو قيمة أو سلوك ينمو خارج نظام التعليم المدرسى فى المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، فى المصنع والمشغل والمزرعة ، فى الجيش أو فى مصالح الحكومة أو وحدات القطاع العام ، فى التنظيمات السياسية ومنظمات الشباب والنقابات والاتحادات والجمعيات ، فى برامج الخدمة العامة أو فى مراكز التدريب . وباختصار ، يشمل هذا التعليم كل نشاط تعليمى هادف يجرى فى موقف من مواقف الحياة خارج إطار التعليم النظامى المدرسى : كذلك يقدم بعض الباحثين مفهوما أكثر تحديدا للتعليم غير النظامى يشمل أى نشاط منظم يقع خارج النظام التعليمى المدرسى المؤسس يقتصر خدمة عدد محدد من الأفراد الراغبين فى التعليم وتحقيق أهداف تعليمية معينة .

وهذا المعنى يشير إلى أن بعض البرامج التعليمية لا تمثل جزءا من النظام التعليمى المدرسى ، حتى لو كانت تقدم بطريقة منظمة بشكل ما . ولا يعنى هذا – بطبيعة الحال – أن التعليم غير النظامى لا يستخدم الطرق المنظمة فى التعليم ، بل على النقيض من ذلك ، تعتبر الطرق المستخدمة فى التعليم غير النظامى – فى بعض الحالات – طرقا نمطية مثلها فى ذلك مثل الطرق المستخدمة فى المدارس النظامية .

ولقد نشأ فى كل مجتمع من المجتمعات عدد كبير متنوع من أنشطة التعليم غير النظامى ، وتطورت هذه الأنشطة نتيجة تطور الظروف التاريخية والثقافية الخاصة التى مر بها هذا المجتمع وكذا من أسلوب تنظيمه الاجتماعى والاقتصادى الراهن ، ومن الممكن – من تحليل هذه الأنشطة – تحديد بعض الخواص العامة لها ، والتى تتطلب رعاية خاصة عن تنظيمها أو تخطيطها :

١ – نشأت الأنواع المتعددة من أنشطة التعليم غير النظامى ، وتطورت من أجل تحقيق أغراض عديدة . ولا تمثل هذه الأنواع – فى مجموعها – نظاما وإنما تمثل مجموعة من النظم الفرعية «غير المترابطة أو المتناسقة» ، والتى ظهرت لاستكمال أو تعويض التعليم النظامى .

٢ – تتعدد مسئولية مؤسسات التعليم غير النظامى وتتراوح بين الإشراف العام (من عدة وزارات أو إدارات مركزية أو محلية ، أو مؤسسات عامة أوعسكرية) والإشراف والتوجيه الخاص (المؤسسات الخاصة أو الهيئات التطوعية أو الأفراد) أو مزيج بين هذا وذاك .

٣ – بعض أنواع مؤسسات التعليم غير النظامى منظمة بشكل دقيق وذلك من حيث مواعيد وأساليب الدراسة ، والتجهيزات الدراسية ، والبعض الآخر أقل تنظيما أو غير منظم ، كما ان تجهيزاته غير متطورة .

٤ – تختلف طرق التدريس المتبعة فى التعليم غير النظامى وتتراوح ما بين العلاقة المباشرة بين مدرس ومجموعة من المتعلمين والاستخدام الكامل لوسائل الاتصال أو فرق التدريب المتحركة أو برامج المراسلة ٠٠٠ الخ ٠

٥ – تتباين أعمار المتعلمين والشروط المسبقة اللازمة لالتحاقهم ببرامج التعليم غير النظامى ويرتكز هذا كله على أساس الحضور التطوعى (وذلك باستثناء بعض البرامج الخاصة التى تقدمها المؤسسات العسكرية ومؤسسات التدريب المهنى) .

٦ – على خلاف التعليم النظامى (الذى يمثل نظاما متتاليا متتابعا ينتهى بشهادات ودبلومات ودرجات علمية) ليس هناك إلا عدد محدود جدا من برامج التعليم غير النظامى يقدم شهادات معترف بها .

٧ – يحقق الاستثمار أنواع خاصة من التعليم غير النظامى آثارا مباشرة على الانتاجية الاقتصادية والتغير الاجتماعى فى المدى القصير (مثل برامج التعليم أثناء العمل) ، وذلك على نحو أكثر من التعليم النظامى .

٨ – يتم العدد الأكبر من برامج التعليم غير النظامى فى اتصال وثيق بحياة اليافعين والكبار وعملهم . ومن ثم تتكامل مثل هذه البرامج مع الحاجات التعليمية المباشرة والخاصة فى إطار الحاجات المحلية ، كما تعالج مشكلات تعليمية فى هذا الإطار أيضا ، وتتسم هذه البرامج بالمرونة حيث تبدأ عندما تظهر الحاجة إليها وتنتهى بانتهاء الحاجة منها ، ويتحدد ذلك حسب حاجات المجتمع وحاجات العمل .

هذا ويعتبر أى نشاط تربوى تعليما غير نظامى إذا ما توافرت فيه الشروط التالية :

١ – التنظيم الواعى الغرضى .

٢ – التحاق الأفراد به بناء على رغبة واعية .

٣ - يتم التعليم فيه بناء على تنظيم مسبق نتيجة الصدفة أو العفوية .

٤ - تقديم أنواع معينة ومختلفة من التعليم لأعداد معينة ومختلفة من الأفراد .

٥ - إنه لا يمثل جزءا من التعليم النظامى أو مكملا له فى شكل نظامى ، أى لا يدخل ضمن التعليم النظامى حتى و إن كان مكملا له فى بعض الأحيان .

والفروق بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى فروق تنظيمية ومنهجية وإجرائية .

فالتعليم النظامى يعتبر نظاما موحدا له بداية وتتابع ونهاية بينما على النقيض من ذلك يعتبر التعليم غير النظامى مجموعة نظم متعددة يربط بينها التحامها المباشر بحاجات العمل والحياة ، وقدرتها على أن تكيف نفسها مع ظروف العمل ووظائف الفرد المتغيرة خلال مجرى حياته ، ومرونتها فى مواجهة وإشباع هذه الحاجات ، كما تتميز هذه النظم المتعددة بتعاونها فيما بينها لكى تقابل الحاجات المتعددة لمجموعات الأفراد الذين تتعامل معهم ، ومن ثم فإنها تختلف وتتعدد أيضا من حيث المستوى والهدف والشكل والمحتوى وطرق التعليم والتعلم ونمط الإدارة وأساليب الأداء .

ففى التعليم غير النظامى يطلب المتعلم التعليم بناء على دوافعه الخاصة المرتبطة برغبته فى الارتقاء بمستوى حياته مهنيا أو اقتصاديا أو ثقافيا ، وهو هنا ينظم مصادر تعلمه بطريقة رشيدة منظمة يلجأ فيها إلى ذلك النوع من التعليم الذى يتفق مع حاجاته أكثر من غيرها ، وبغض النظر عن سنه ، متحررا من قيود النظام التقليدى للتعليم ، كما يرتبط التعليم غير النظامى بحاجات العمل ارتباطا وثيقا على نحو أكثر من التعليم النظامى إذ يخدم أغراضا مباشرة للعمل ، كما يرتبط محتوى التعليم غير النظامى - سواء أكان محتوى تعليميا أو تدريبيا - بالحياة العملية ارتباطا مباشرا ، وكذا يرتبط بالحاجات المباشرة للفرد وللمؤسسة التى تنظمه ، وبينما تتعدد مصادر تمويل وتنظيم التعليم غير النظامى نجد أن الدولة أو المحليات - فى جميع الحالات تقريبا - هى التى تشرف إشرافا أساسيا ومباشرا على التعليم النظامى وتموله وتوجه مساره .

هذا ويذكر «**فورد هام** »**وزملاؤه** [١] نقلاً عن «**سميكنز**» [٢] خمسة عشر خاصية للتعليم غير النظامى يتميز بها عن التعليم النظامى هى :

التعليم النظامى	التعليم غير النظامى
الأغراض	
– تعليم طويل الأجل وعام .	– قصير المدى ومحدد .
– يقوم على أساس منح شهادات .	– يقوم على أساس عدم منح شهادات .
التوقيت	
– دورة طويلة .	– دورة قصيرة .
– تحضيرى .	– متناوب .
– طول الوقت .	– بعض الوقت .
المحتوى	
– يركز على المدخلات ومقنن .	– يركزعلى المخرجات وفردية المتعلم .
– أكاديمى .	– عملى .
– يتحدد عملاؤه حسب شروط الالتحاق .	– يحدد عملاؤه شروط الالتحاق .

التعليم النظامى	التعليم غير النظامى
نظام تقديمه	
– يرتكز على نظام مؤسسى .	– يرتكز على البيئة .
– منعزل عن البيئة الاقتصادية / الإجتماعية .	– يرتبط بالمجتمع المحلى .
– تكونت بنيته على أسس جامعة .	–تكونت بنيته على أسس مرنة .
– يرتكز على المدرس .	– يرتكز على المتعلم .
– يكثف استخدام الموارد .	– يقتصد فى الموارد.

– خارجى . – توجيه ذاتى .

– هرمى (هيراركى) . – ديموقراطى .

هذا وقد دعت ضرورات إلى تبنى أساليب التعليم غير النظامى وتنظيم برامجه وتنظيم تكاملها مع التعليم النظامى . ففى وثيقة لليونسكو تذكر «أن خبرة السنوات الست الأخيرة تؤكد أن التعليم ، وبخاصة فى صورته النظامية ، لا يستطيع وحده أن يضطلع بالدور المعلق عليه فى تحقيق التطور الاجتماعى والاقتصادى والسياسى ، وأنه لابد من الالتفات إلى ألوان التعليم الأخرى خارج المدرسة ، وإلى الشمول فى النظرة وتعبئة الطاقات الاجتماعية فى تكامل من أجل تحقيق ذلك »(٣) .

كذلك أدى عجز التعليم النظامى – بقوالبه الجامدة – عن أن يحقق الاستيعاب الكامل فى التعليم – رغم ارتفاع نسبة ما ينفق عليه إلى جملة الدخل القومى فى عدة بلدان إلى تبنى أساليب التعليم غير النظامى (للتنمية الريفية فى بعض الحالات ، أو لتحقيق فرص تعليمية جديدة للأطفال فى البيئات المحرومة فى حالات أخرى) .

ورغم أن وجهة النظر السابقة قد واجهت الانتقادات نتيجة الخوف من حدوث ازدواجية فى التعليم أو إهمال للحقوق الأساسية للأطفال فى حصولهم على فرصة تعليمية متكافئة مثل غيرهم فى المناطق الأخرى ، إلا أن أصحاب هذا الرأى يذكرون أن مثل هذا الإجراء (التوسع فى التعليم غير النظامى للبيئة الريفية) يمكن أن يحقق –إذا ما تكامل مع التعليم النظامى ديموقراطية التعليم وتكافؤ الفرصة فيه . ويرى هؤلاء أنه بالنسبة للمجتمعات التى تنفق حوالى ٣٠٪ من ميزانيتها على التعليم ولم تستطع أن تستوعب نسبة كبيرة من الملزمين فى التعليم الابتدائى ، لا بديل أمامها إلا أن تتبنى أساليب التعليم غير النظامى لما يتوافر فيها من مرونة وقدرة على الملاءمة والتكيف مع الاحتياجات السريعة وانخفاض كلفتها .

إن هذا لا يعنى أن يحل التعليم غير النظامى محل التعليم النظامى ، بل يتطلب هذا سياسة تربوية تتكامل فيها مناشط التعليم غير النظامى مع التعليم

النظامى ، فى تقديم فرص تعليمية متكاملة للصغار والكبار . يتيح فيها استكمال التعليم لمن فاتهم فرص التعليم أو تسربوا منه ثم إعادتهم إلى التعليم النظامى مرة أخرى أو الانتفاع بمرافق التعليم النظامى وهيئاته فى مناشط التعليم غير النظامى .

ثانيا - مجالات وأنواع التعليم غير النظامى :

يشمل التعليم غير النظامى كل الجهود المبذولة فى ميدان تعليم أولئك الأفراد الذين لم يسبق لهم الحصول على فرصة تعليمية أو أولئك الذين نالوا قسطا محدودا من التعليم ويرغبون فى الاستزادة منه بعد دخولهم ميدان العمل ، أوأولئك الذين يجدون أنه من الضرورى استكمال تعليمهم بهدف مواكبة التغيرات الجارية فى بنية المهن ، وكذلك تلك الجهود المبذولة فى ميدان تنمية المجتمعات والمحليات والتدريب المهنى والإرشاد الزراعى والثقافة العمالية والتثقيف العام وتربية الشباب وتعليم المرأة وبرامج التدريب الموجه للكبار سواء قبل العمل أوأثنائه أو على عمل جديد ، وكذلك البرامج الموجهة إلى تحقيق استثمار الإنسان لوقت فراغه على نحو أفضل واستغلال إمكانياته وإمكانيات بيئته على نحو أنفع وأجدى .

والتعليم غير النظامى بهذا المفهوم يتضمن أكثر من مجرد المهارات أو المواد الأكاديمية فهو يتضمن على سبيل المثال اكتساب المهارات المهنية والعائلية وتطوير الذوق الجمالى والطرق التحليلية للتفكير ، وتكوين الاتجاهات ، والقيم ، وتمثل المعارف الدائمة والمعلومات اللازمة من مختلف أنواعها . وهذه الأنواع المختلفة من التعليم تتراوح فى درجة عمقها ومدى تنفيذها وفى الوقت والجهد والنضج اللازم للوصول إليها .

ويرى البعض أن هناك عددا كبيرا من البرامج يمكن تعريفه بأنه تعليم غير نظامى ، رغم أنها لا تعتبر أصلا أعمالا تربوية . ويرى هؤلاء أنه باستثناء تلك الأنشطة التى ترتبط ارتباطا وثيقا بالتعليم النظامى مثل فصول محو الأمية وبرامج المراسلة وبرامج التدريب المهنى ، يمكن أن تقع هذه الأنشطة تحت عنوان الخدمات الاجتماعية والصحية وتنمية المجتمع والإنعاش الريفى والرياضة والتربية الجمالية والإرشاد الزراعى والتعاونيات ، وبمعنى آخر تتضمن هذه المجالات كل العناصر

التعليمية فى البرامج المصممة لخدمة أهداف تنموية عريضة ، كما أنها تتضمن أهدافا تعليمية بحتة (مثل محو الأمية) .

وتختلف مجالات وطبيعة التعليم غير النظامى حسب مستوى التقدم الاقتصادى والاجتماعى الذى حققه المجتمع ، والذى يؤثر بالتالى على البيئة التعليمية .

ففى الدول التى حققت تقدما اقتصاديا ، ومن ثم تقدما تعليميا يقوم التعليم غير النظامى بثلاثة أدوار رئيسية ويتعاون فيها ويتكامل مع التعليم النظامى الذى يلتحق فيه كل الأفراد – تقريبا – بتعليم مدرسى طول الوقت حتى سن ١٥ سنةأو بعد ذلك ، وتواصل نسبة كبيرة منهم التعليم العالى .

وهذه الأدوار هى :

(أ) يساعد على إعداد أطفال ما قبل المدرسة للتعليم النظامى ، وذلك من خلال دور الحضانة ومراكز الرعاية اليومية ، وبرامج التليفزيون الموجهة للأطفال وما شابه ذلك .

(ب) يوازى ويكمل التعليم النظامى من خلال إتاحة خبرات تعليمية خارج المنهج للطلاب الملتحقين فعلا بالمدارس وذلك من خلال الأنشطة الجماعية الرياضية والثقافية وسائر المجموعات والتنظيمات الشبابية .

(جـ) يلى التعليم النظامى ، وذلك من خلال تقديم عدد كبير متنوع من فرص التعليم المستمر والتالى إلى الشبان الأكبر سنا والكبار الذين استكملوا تعليمهم النظامى ، وهو الدور الأكبر والأكثر شمولا من كل ما سبق ، وفى محاولة إشباع المطالب المتعددة لمثل هذا النوع من متابعة التعليم فى الدول الصناعية المتقدمة ، يتاح لمصممى ومنفذى برامج التعليم غير النظامى فرصة كبيرة للتعامل مع المتعلمين الذين حصلوا فعلا على أساس من التعليم النظامى يمكن البناء عليه .

أما فى الدول النامية ، فمن الواضح أن هناك حرمانا من الفرص التعليمية يلاقيه الأطفال والشباب ، وخاصة فى المناطق الريفية والمحرومة اجتماعيا ، وهذا يصبغ – بالتالى – التعليم غيرالنظامى بأشكال ومجالات ومناشط تختلف عن تلك التى توجد فى الدول الأكثر تقدما . إذ تقع على مسئوليات التعليم غير النظامى – فى هذه الحالة – تعويض واستكمال ما لم يقدمه التعليم النظامى فى مستوييه الأول والثانى لعدد كبير من الأفراد .

ففى الدول النامية ، وخاصة فى المناطق الريفية والمناطق الحضرية الأقل تقدمافيها ، والتى تعانى من قصور التنمية والحرمان الاجتماعى ، يرث التعليم غير النظامى عددا كبيرا من الأفراد الذين لم يسبق لهم الالتحاق أبدا بالتعليم الابتدائى أو تسربوا منه قبل أن يستكملوه ، أو استكملوا التعليم الابتدائى ولم يلتحقوا بمراحل تالية فى التعليم ، وبالنسبة لعدد كبير من هؤلاء تبدأ مسئوليات التعليم غير النظامى فى التعامل مع هؤلاء من نقطة أولية للغاية وذلك من خلال إتاحة فرص لتعليم القراءة والكتابة والحساب لهم .

وفى مثل هذه الحالات ، نجد أن على التعليم غير النظامى أن يقوم بالأدوار التالية :

(أ) إتاحة الفرص التعليمية لألئك الأفراد الذين لم يسبق لهم أبدا الحصول على التعليم فى مستواه الأول . وكذا استكمال تعليم أولئك الأفراد الذين انقطعوا عن التعليم فى مرحلة ما من مراحل المستوى الأول منه ، وذلك بالوصول بهم إلى مستوى التعليم الوظيفى الذى يمكنهم من المشاركة الرشيدة فى مجتمعهم . ومن أمثلة ذلك برامج محو الأمية ، ومحو الأمية الوظيفى ، والمدرسة ذات الفصل الواحد ، والمدرسة الابتدائية المتسارعة .

(ب) إتاحة الفرص لاستكمال والتعليم ، وذلك بالنسبة لأولئك الذين استكملوا المستوى الأول منه ويرغبون / أو يقدرون مواصلة التعليم فى المستوى الثانى منه خلال مشاركتهم فى الحياة المنتجة فى المجتمع . ومن أمثلة ذلك : فصول الخدمات ، الفصول المسائية ، والتعليم الموازى .

(جـ) إتاحة الخبرات التعليمية خارج المنهج التعليمى الذى يقدمه التعليم النظامى للطلاب الملتحقين به ، وذلك من خلال الأنشطة العلمية والعملية ومراكز الثقافة وقصور الثقافة ومراكز وأندية رعاية الشباب ، والدروس المنظمة التى تقدمها دور العبادة .

(د) تقديم عدد متنوع من فرص التعليم المستمر والتالى للذين توقفوا عن التعليم النظامى فى مستوى من مستوياته مثل : برامج المراسلة ، برامج تعليم اللغات ، برامج الخدمة العامة التى تقدمها الجامعات ، الدراسة بالانتساب فى الجامعات .

(هـ) برامج الارتقاء المهنى فى أى مستوى من مستوياته قبل وأثناء العمل ، مثل : الدراسات التكميلية للمنتهين من المرحلة الابتدائية ، ومراكز التدريب المهنى ، ومراكز التدريب الإدارى بمستوياته ومواقعه المتعددة .

فى ضوء هذا كله يمكن تصنيف برامج التعليم غير النظامى حسب عدة معايير ، نجملها فيما يلى :

(أ) النوعية المهنية للجمهور المستهدف (الإداريون ، المهنيون ، الحرفيون ، الفلاحون ، العمال . . . الخ) .

(ب) نوعية التعليم غير النظامى (تعليم عام ، إعداد مهنى أولى ، تدريب يلى العمل ، تجويد العمل ، المواطنة الرشيدة . . . الخ) .

(جـ) مضمون البرامج التعليمية (عامة ، مهنية ، ثقافية ، مشاركة مدنية) .

(د) المؤسسات التى تقدم التعليم غير النظامى ، وكيفية تنظيمها (بواسطة الحكومة ، من خلال هيئات تطوعية ، جهود خاصة . . . الخ) .

(هـ) مدة برا مج التعليم غير النظامى (برامج قصيرة ، برامج طويلة ، برامج مستمرة) .

(و) نوعية الجمهور المستهدف فى برامج التعليم غير النظامى (صغار السن، يافعين ، كبار) .

وإزاء تعدد وتنوع برامج التعليم غير النظامى ، وتنظيما لنوعيتها ومجالاتها، يمكن تصنيف أنواع وبرامج التعليم غير النظامى ضمن مجموعتين رئيسيتين هما :

(أ) البرامج التى تقدم لصغار السن .

(ب) البرامج التى تقدم لكبار السن .

ولعل هذا التصنيف يتفق والحاجات التعليمية للمجتمعات النامية والتى تعانى من مشكلات متعلقة ببنية التعليم النظامى ، وهى أوضاع تكاد تكون شائعة فى معظم هذه المجتمعات ، ومن بينها البلاد العربية .

وموجز هذه المشكلات أن عددا كبيرا من الأطفال لا يتاح لهم فرص الالتحاق بالتعليم النظامى أو يتسربون منه أو لا يستكملون حلقاته ، كما أنهم يتلقون تعليما

تقليديا لا يجارى الحاجات الاقتصادية والاجتماعية المعاصرة أو المستقبلية ، كما أن إعداد هؤلاء للعمل المنتج فى المجتمع يتطلب تدعيم مؤسسات قائمة أوإنشاء مؤسسات أخرى تتيح مشاركتهم الرشيدة فى مجتمعهم. ومن أمثلة ذلك: محو الأمية والتدريب المهنى الأولى ، ومنظمات النشاط الجماعى مثل أندية الشباب أو أندية الثقافة أو الروابط والنقابات الحرفية التى تتيح تكوين قيادات اجتماعية رشيدة تشارك فى تطور مجتمعاتها وتعى مسئولياتها المدنية والاجتماعية وهؤلاء جميعا يحتاجون مجموعة من البرامج تتفق ومستواهم العمرى .

أما التعليم غير النظامى للكبار ، فإنه يقدم خبرات تعليمية لأولئك الذين حصلوا على قدر أساسى من التعليم النظامى (يتراوح فى مداه من مجموعة تعليمية إلى أخرى) وأولئك الذين حصلوا على قدر بسيط منه أو لم يحصلوا عليه إطلاقا .

وبالنسبة للكبار المشتغلين فى مهن حرفية أو تقنية ، هناك أنواع من برامج التعليم غير النظامى يمكن تقديمها من خلال برامج قصيرة أو تدريب أثناء العمل أو دراسات بالمراسلة تساعدهم على تحسين مستويات عملهم وأدائهم فى ميدان تخصصهم .

وفى الدول النامية تقدم معظم برامج التعليم غير النظامى للكبار إلى أولئك الذين حصلوا على قدر بسيط من التعليم النظامى أو لم يحصلوا عليه من قبل ، وذلك بهدف تحسين مستويات أدائهم وحياتهم فى مجتمعهم ، وخاصة عندما توجه إلى تحسين الأدوار التى يقومون بها فى مجتمعاتهم (مواطن ، فرد فى أسرة ، منتج ، مستهلك ، إنسان ، شاب ، كهل ، مسن . . الخ) وتزداد قيمة هذه البرامج عندما توجه إلى فئات بعينها ، مثل : الفلاحين أو العمال الحرفيين ، أو ربات البيوت . . الخ .وتتضمن مثل هذه البرامج : محو الأمية . ومحو الأمية الوظيفى . والإرشاد الزراعى والتطوير المهنى ، والتثقيف الصحى ، والتثقيف العمالى . . الخ .

وهناك نوع آخر من البرامج ، تقدم سواء فى القرية أو المدينة ، تهدف إلى تحسين المجتمع المحلى وتطويره اقتصاديا واجتماعيا . ومثل هذه البرامج يمكن أن تتم بمبادرة من مواطنى هذه المحليات ، ومن الممكن أن تتم بمبادرة من التنظيمات الرسمية والشعبية والتطوعية ، أو من مزيج من هذا كله . وتتضمن مثل هذه البرامج التدريب على تخطيط المشروعات وتنفيذها مثل : إعداد طرق ترابية ، وبناء

أسواق محلية ، وحل مشكلات محلية صغرى ، ومشكلات الصرف، وتحسين البيئة المحلية ٠٠الخ .

وبالنسبة للمرأة من الممكن أن يتضمن ذلك برامج مثل : التثقيف النسوى ، والتثقيف الصحى ، والتغذية ورعاية الطفولة والأمومة وتنظيم الأسرة وتخزين الحاصلات الزراعية ٠٠٠الخ .

والتصنيف التالى يلخص هذه البرامج والمجالات :

١ - برامج تعليم غير نظامى للصغار :

١ / ١ الإعداد الأولى للعمل :

١ / ١ / ١ برامج توجه إلى الذين لم يحصلوا على تعليم نظامى أو حصلوا على قدر بسيط منها (برامج محو الأمية ، وبرامج التعليم المدنى ، وبرامج التعليم المهنى) .

١ / ١ / ٢ برامج تعليم إضافى أو إعداد أولى مثل (برامج تعليمية تدريبية للمنتهين من المرحلة الابتدائية ، وبرامج تعليمية تدريبية للمنتهين من المرحلة الثانوية على أعمال السكرتارية وعلى الحرف ، وبرامج التدريب المهنى أو الفنى العسكرية ، وبرامج تدريب ما قبل العمل التى تقدمها الوزارات والمؤسسات والشركات العامة والخاصة ، وبرامج الدراسة بالمراسلة) .

١ / ٢ التدريب على العمل :

١ / ٢ / ١ برامج على غرار التلمذة الصناعية (مشروعات ذات إنتاجية منخفضة أو متوسطة فى الورش الصغيرة الموجودة فى القرية أو المدينة على نجارة الأثاث ، والبرادة ، وميكانيكا السيارات ، والسمكرة ، والطباعة ، وحرف البناء : سباكة ، وكهرباء ، ونجارة ، وطلاء ٠٠الخ) .

١ / ٢ / ٢ برامج على غرار التلمذة الصناعية فى مشروعات ذات إنتاجية عالية (فى الزراعة ، والصناعة ، والخدمات ، والتى تقدمها المؤسسات الحكومية أوالأهلية) .

١ / ٢ / ٣ برامج تدريبية تنشيطية للعمال ، ومثل هذه البرامج تكون قصيرة المدى تعمل على تجويد العمل أو تجويد المهارة فى ميدان الصناعة أو الزراعة أو الخدمات .

١ / ٣ برامج تحسين المجتمع المحلى :

١ / ٣ / ١ أنشطة جماعية (نوادى الشباب ، نوادى ثقافية ، مكتبات متنقلة،تنظيمات حرفية) تهدف – بالإضافة إلى الأغراض الاجتماعية – إلى التدريب على القيادة فى المجتمعات المحلية ، والوعى بحاجات البيئة المحلية ومسئوليات المواطنة المشاركة الرشيدة ، كما أنها يمكن أن تهدف فى بعض الحالات إلى تحسين الأداء المهنى .

١ / ٣ / ٢ برامج خدمة الشباب ، وتقدم تعليما عاما ومدنيا وفنيا من خلال تنظيم مشاركة الشباب فى مشروعات تطوعية أو منظمة لخدمة المجتمعات المحلية مثل البرامج التى تنظمها الهيئات الاجتماعية لمحو الأمية أو لمقاومة الآفات الزراعية .. الخ .

٢ – برامج تعليم غير نظامى للكبار :

٢ / ١ برامج تعليم متخصص ومستمر للمشتغلين بالأعمال المهنية والفنية :

٢ / ١ / ١ تدريب الإداريين والاختصاصيين (فى مجالات الزراعة ، والإرشاد الزراعى ، والصحة ، والبيطرة ، ومحو الأمية ، وتنمية المجتمعات المحلية ، ورعاية الأمومة والطفولة ، ومتخصصى الثقافة العمالية) .

٢ / ١ / ٢ برامج قصيرة موجهة إلى تنمية القدرات والمهارات التنظيمية والإدارية .

٢ / ١ / ٣ تدريب أثناء العمل لتجديد المهارات العلمية والمهنية ، وتقديم التطورات العلمية فى ميدان التخصص (توجه إلى مختلف التخصصات المهنية) .

٢ / ٢ برامج للكبار الذين لم يسبق لهم الحصول على تعليم نظامى أوحصلوا على قدر بسيط منه :

٢ / ٢ / ١ برامج تعويضية للتعليم النظامى (محو أمية ، وتعليم ثقافى ، واقتصادى ، وتعليم أسس المواطنة والمشاركة الرشيدة ، ومحو أمية وظيفى) .

٢ / ٢ / ٢ برامج لتحسين الأداء فى العمل (برامج محلية للمزارعين للتدريب

على التجديد فى الزراعة : ميكنة ، وبذور محسنة ، ومقاومة آفات ، وتخزين حاصلات) ، (برامج مسائية أو بعض الوقت لتحسين مهارات العمل للحرفيين أوالفنيين ، وإصلاح آلات كهربائية ، ونجارة آلية ، وتوصيلات كهربائية ، وصناعات زراعية ، وحرف بناء ٠٠الخ).

٢ / ٢ / ٣ برامج إرشادية للمزارعين أو صغار الحرفيين .

٢ / ٣ برامج لتحسين المجتمع المحلى :

٢ / ٣ / ١ برامج تعليمية لتحسين المشاركة الرشيدة فى المجتمع المحلى أولقيادة أنشطة المجتمعات المحلية (تقدمها الحكومة أو المؤسسات الحكومية أوالشعبية أوالتطوعية للتدريب على تخطيط وتنفيذ المشروعات) .

٢ / ٣ / ٢ برامج للمرأة (صحية – ووقائية ، للتغذية ، ولرعاية الأمومة والطفولة ، ولتنظيم الأسرة ٠٠٠الخ) ..

٢ / ٣ / ٣ برامج لفئات نوعية : الفلاحين ، والعمال ، وقيادات الجمعيات التعاونية ٠٠٠الخ .

ثالثا – أهمية تعليم الكبار فى التنمية المجتمعية :

لقد برزت أهمية تعليم الكبار من خلال ما وضع فى الحقب الأخيرة من تغيرات كثيرة فى مختلف الميادين الاقتصادية والاجتماعية . ويمكن أن نوجز أهم العوامل التى تبرز أهمية تعليم الكبار للتنمية المجتمعية الشاملة فى النقاط التالية :

١ –أن التنمية عملية تغيير ، ولكى تحدث التنمية الحقيقية والتغير الصحيح للبنيان التقليدى للمجتمع لابد من القدرة البشرية الفردية ، ولابد من التعليم والتعليم المتقدم ، بحيث يكون للمال معادلة من الخبرة والمهارة التربوية . فالتنمية ليست تنمية المال فحسب ، ولكن الأساس فيها هو الإنسان وتطوير إمكانياته الطبيعية عن طريق تطوير قدرات الإنسان .

والاستثمار فى الإنسان لا يعنى مجرد الانتظار حتى ياتى الجيل القادم لكى يدخل حياة العمل ، ولكن يعنى زيادة المهارات والمعرفة التى يكتسبها السكان الكبار فى المجتمع . وهنا يعتبر تعليم الكبار – عكس تعليم الصغار – عاملا أكثر فعالية فى زيادة سرعة التنمية الاقتصادية . وتظهر أهمية هذا العمل فى ضوء ماكشفت عنه الدراسات المكثفة التى أجريت أخيرا على الوسائل الفنية للنمو

الاقتصادى – حتى فى الدول المتقدمة جدا بغرب أوروبا وفى الولايات المتحدة الأمريكية ، والتى بينت أنه يمكن إرجاع جزء صغير فقط من النمو الاقتصادى إلى الكمية الفعلية للاستثمارات التى تتم برأس المال المادى ، بينما كشفت أنه يمكن إرجاع الفضل فى تحقيق جزء أعظم من التنمية الاقتصادية إلى عدد كبير جدا من العوامل مثل التعليم والتدريب والصحة والأمن الاقتصادى ، والجوانب الرشيدة فى الحياة والعمل . وكان لهذه الدراسات أثرها على جعل واضعى الخطط الاقتصادية ينقلون نماذج خططهم من التركيز الزائد عن الحد فى الاستثمارات الطبيعية والمادية إلى ما أصبح يطلق عليه «الاستثمار فى الإنسان» ، استثمار قدرات الإنسان ، أوتنمية الموارد البشرية وكان هذا دافعا كبيرا إلى توجيه الجهود نحو تعليم الكبار .

٢ – أن مشكلات التربية فى البلاد النامية مشكلات نوعية لا تتصل بكم المعلومات وسيولتها والسيطرة على توزيعها ، ولكنها تتصل بتكييف هذه المعلومات مع الواقع بحيث يصبح النظام التعليمى جزءا عضويا وطبيعيا مع نسيج المجتمع (٥) .

فالتعليم فى نظمه الحديثة يعانى من الاغتراب . وما تنتجه المدرسة من معلومات ومهارات لا يوجد بالضرورة فى المجتمع . ولابد من توطين مضمون التعليم فى المجتمع حتى يمكن إيجاد المجتمع المعلم أو المتعلم . ولا تمثل هذه الفجوة – بين النظم التعليمية وما تقدمه ، والواقع الاجتماعى وما يحويه – الفجوة الوحيدة التى يمكن أن يعالجها تعليم الكبار .. بل إن هناك فجوة أخرى قائمة بين التعليم وبين الأفراد . فما تزال أعداد كبيرة خارج نطاق التعليم ، وهؤلاء يوجه إليهم تعليم الكبار جهوده .

من ناحية أخرى تحوز الحركة القائمة حاليا لتجديد التعليم والتوسع فيه على تأثير عميق على تعليم الكبار لعدة أسباب : أولها : أنه إذا كانت الحجة القائمة تقول إن التعليم النظامى يخفق إلى حد كبير فى تعليم الناس بالطريقة المرغوب فيها، فإنه يجب إتاحة الفرص لقيام نوع مناسب من التعليم بعد المدرسة . ثانيها : أصبح واضحا أنه إذا كان الأطفال يتأثرون بقدر هائل بالمؤثرات التربوية خارج المدرسة ، فكذلك الكبار – فالراديو والتليفزيون لا يفرقان بين مجموعات العمر عندما يؤثران على المعايير السلوكية والأخلاقية . وإذا كان لابد من تعبئة هذه المؤثرات لتعزيز تعليم الصغار ، فلماذا لا يجرى تنظيمها أيضا للمساعدة على تعليم الكبار من السكان ؟ وثالثها : أنه أصبح جليا الآن أن الظروف الاجتماعيـــة

والبيئية المساعدة مثل الأسرة والصحة ونوع السكن والجيرة الطبيعية وما إلى ذلك ، تقرر بصورة نهائية درجة الأداء المدرسى . ولكى يمكن تطوير هذا الأداء يجب تغيير هذه الظروف . ولكن كيف يمكن تغييرها دون الحصول على معاونة الكبار من السكان ؟ ذلك أن الكبار لكى يكون لديهم الرغبة فى التعاون والإلمام بمعرفة كيفية التعاون يجب أن يشتركوا فى التعليم المنظم . ورابع هذه الأسباب وربما أهمها حسما هو أن العامل الذى جعل عمليات إعادة تقييم التعليم النظامى تزيد من أهمية تعليم الكبار هو ظهور مبدأ التعليم مدى الحياة كمفهوم تجرى مناقشته على نطاق واسع ذلك أن مصلحى التعليم بحثوا عن هياكل وطرق بديلة ، واكتشفوا أن هذه ربما تكون قائمة بالفعل فى جوانب عديدة من تعليم الكبار .

والآن ، يعتبر تعليم الكبار – نتيجة ذلك كله – جزءا أساسيا فى النظام التعليمى الكلى فى البلدان النامية . ونتيجة لهذه المشكلات التى تقابلها تلك البلدان فى نظمها التعليمية ، يعتبر واحدا من أهم أفرع النظم التعليمية .

٣ – أن التغير السريع فى وسائل الإنتاج وأساليب الاستهلاك والقيم والإتجاهات والعلاقات ونمو المعرفة والانفجار الثقافى ومشكلات العالم المعاصر مثل تلوث البيئة وخطر الحروب والتكاثر السكانى ومشكلة الغذاء والطاقة والعنف الاجتماعى .. الخ يجعل أمور نشر المعرفة والثقافة والمهارة والخبرة وتغييرها وتنويعها والعمل على تحديثها أمورا لا مفر منها ،أما للإعداد وللتأهيل أو للتكيف والتوافق .

يقول «**توفلر**» فى كتابه «صدمة المستقبل» : إن تكنولوجيا الغد لا تحتاج الى ملايين من المثقفين ثقافة سطحية ممن هم على استعداد للعمل بانسجام فى أعمال متكررة بصورة لا نهاية لها ، كما أنها لا تحتاج إلى رجال يتلقون الأوامر بطريقة من اللامبالاة أو الانصياع ، يعتقدون أن تسير الأمور بطريقة روتينية تلقائية هو ثمن لقمة العيش ، ولكنها تحتاج إلى رجال يستطيعون إصدار الأحكام الحاسمة ، ويتميزون بسرعة رصد العلاقات فى واقع يتغير بسرعة ، إنها بحاجة إلى رجال من ذلك النوع الذى يوصف بأنه رجال يملكون ناصية المستقبل بالغريزة .

وهنا نجد أن التربية مدعوة إلى خلق الأسس الفكرية والعملية للتقدم فى المجتمع ، وبطريقة يتحرر بها الفرد من التخلف ويندفع نحو التقدم ، يقدر على

الإبداع ويتصدى للمعادلة الصعبة ممثلة فى اتباع طرق متوازية للتقدم ولتجديد التراث والمجتمع انطلاقا من الواقع .

وإذا كان تعليم الكبار ، كما يمارس الآن فى المجتمعات التقدمية ، يؤدى إلى عمليات تكييف اجتماعى وتصعيد متدرج للقدرات الفنية والثقافية لغالبية السكان الكبار ، فإنه في المجتمعات النامية أداة من أدوات التغيير النوعى فى سياق عملية التنمية . ومن هنا فإن له دورا أساسيا وبخاصة إذا نظرنا إليه فى إطارحركة التعليم العام الذى لا يستوعب إلا عددا محدودا من السكان .

٤ – هناك عدة مشكلات اجتماعية نتجت من التغير الاجتماعى السريع ، ويرجع بعض هذه المشكلات إلى الافتقار إلى التخطيط الاجتماعى الشامل ، والقصور فى النظم التربوية القائمة . ومن المتفق عليه عامة أن حدود هذه المشكلة تكمن فى تدهور العلاقات داخل المجتمعات المحلية وانهيارها ، وتفتت روح الأسرة . والسؤال المطروح هو : كيف يمكن استعادة روح الجماعة ؟ وكيف يمكن دعم روح الأسرة ؟ وكيف يمكن بعث القيم والتقاليد الأصيلة التى توارثتها مجتمعاتنا المحلية عبر السنوات ؟

إن الحل الأمثل الذى يقدمه تعليم الكبار هو أسلوب تنمية المجتمع الذى تطبقه على نطاق واسع كثير من البلاد النامية ، وذلك من خلال حث الناس على مواجهة مشكلاتهم الاجتماعية عن طريق العمل الشعبى والتعاونى ، وطرح فكرة المجتمع المعلم من خلال الحافز العام للبيئة المدركة لقيمة التعليم .

إن الخمول الاجتماعى ، وضعف علاقات الأسرة ، وتفتت علاقات المجتمعات المحلية يمكن أن تؤدى إلى تفجر أعمال العنف والجريمة . وهنا يقوم تعليم الكبار بدور كبير فى إذكاء روح الجماعة ، وتدبير طرق للأفراد يتحقق من خلالها دعم انتمائهم الاجتماعى بمجتمعاتهم المحلية .

٥ – تركز مبادئ واتجاهات الديمقراطية على إتاحة الفرص الثقافية لأبناء الوطن جميعا . ولقد ظهر اتجاه متضامن فى جميع دول العالم بلا استثناء وفى البلاد النامية بصفة خاصة ينادى بضرورة التركيز على المناطق والفئات المحرومة نتيجة ظروف جغرافية أو اقتصادية أو اجتماعية ، وتشمل هذه المجموعة عددا كبيرا من الفئات ، مثل :

الأميون ، وفقراء المناطق الريفية ، وفقراء المناطق الحضرية ، والشباب العاطل

الذى لا يتمتع بمهارات يتطلبها السوق ، والعمال غير المهرة وأنصاف المهرة ، والعمال النازحون إلى الخارج ، والفقراء المسنون وخاصة أولئك الذين يحتاجون إلى عمل بجهد أقل يتفق وسنهم .

ويعانى هؤلاء من عدد من المشكلات المعوقة التى يضاعف كل منها من حجم الآخر . فهم مجبرون على قبول الأعمال التى تتطلب مهارة بسيطة . وهم عرضة أكثر من غيرهم للبطالة وقد لا يحصلون مطلقا على أجر ثابت ، وربما لا يمرون بفترات رخاء طوال دورة حياتهم إلا بصورة عابرة ، وينزعون إلى الجمود الاجتماعى والجغرافى ، ويفتقرون إلى التفكير المنظم وحل المشكلات ولديهم امكانات محدودة للترفيه ويفتقرون إلى الخيال الخلاق .

والتعليم هنا أداة لا غنى عنها من أدوات التغيير . حقيقة لن يغير وحده من حياة هذه الفئات ، ولكنه سوف يساعدهم على التكيف مع أسلوب جديد للحياة. والتحدى الذى يواجه تعليم الكبار هو بناء الدوافع لدى الناس على تعلم كيفية معالجة مشكلاتهم بطريقة أكثر فعالية والمواظبة على التعلم .

وتتعرض المناطق الريفية لحرمان مزدوج من الناحية التعليمية ، فهى من ناحية تفتقر إلى المؤثرات الثقافية والتربوية العامة التى غالبا ما تؤدى إلى تعميق وإثراء الحياة فى المناطق الحضرية ، وهى من ناحية أخرى تفتقر إلى البرامج التعليمية التى تستهدف المساعدة فى عملية إدخال الصيغة العصرية . ويضاف من الصعوبات التى تواجه ذلك أن الشباب ذوى الطاقات يهجرون الأراضى الزراعية إلى المدن بعد أن يصابوا بالإحباط نتيجة لانعدام الفرص المتاحة أمامهم .

وغالبا ما يكون الأطفال المتخلفون فى المدارس هم أولئك القادمون من عائلات فقيرة ، فآباؤهم لا يستطيعون تقديم النصح والمساعدة إليهم ، كما أنهم يتجنبون الاتصال بمدرسيهم لأنهم لا يعرفون ذلك أو يعتقدون أنهم لا يعرفون كيف يتصلون بهم ، وهم أيضا لا يوفرون لأطفالهم فى البيت الظروف المناسبة للدرس ، هذا بينما التعليم الذى تقدمه المدارس يركز على مهارات التحصيل ويغفل مشاعر الطفل وانفعالاته وعواطفه . وهكذا غالبا ما يجد الطفل المحروم اجتماعيا غير المثقف وغير القادر على المنافسة ، نفسه منذ سن صغيرة متخلفا بصورة واضحة فى السباق العلمى الأكاديمى . ولن يستطيع آباء مثل هؤلاء

الأطفال أن يقدموا لهم العون المطلوب إلا إذا تخلصوا من الموانع التى تحول دون اتصالهم بالمدرسة .

وهنا نجد أن من الوظائف التى تسند إلى تعليم الكبار دعم العدالة الاجتماعية . ذلك أنه بغض النظر عن الجدية أو سوء القصد ، فإن الهدف المعلن تقريبا لجميع الخطط القومية المعاصرة للتعليم هو تحقيق تكافؤ الفرص . وهنا ينبغى أن يكون مفهوم تكافؤ الفرص معنيا به تعويض النقص الطبيعى سواء أكان اقتصاديا أو اجتماعيا أو ثقافيا إلى أبعد حد عن طريق النظام التعليمى ذاته . ومن الأمور المعلنة فى معظم خطط الدول النامية ضرورة بذل كل جهد لضمان إتاحة تكافؤ الفرص لجميع المواطنين للحصول على التعليم . ويعنى هذا فى سنواته الأولى ضرورة أن يحصل على كل شخص على حد أدنى متعارف عليه من التعليم، وعندما يتوفر الرخاء الاقتصادى فإن على المجتمع أن يرفع من المستوى التعليمى للسكان كلهم ، وهنا لتعليم الكبار دوره الرئيسى .

يذكر التقرير النهائى لمؤتمر طوكيو لتعليم الكبار « تدل التجربة على أن توفير المزيد من التعليم فى معظم المجتمعات النامية يميل إلى أن يكون فى صالح أولئك الذين حصلوا على قسط طيب من التعليم ، أما أولئك الذين لم يستوفوا حقهم منه فلهم أن يطالبوا بحقوقهم . وتعليم الكبار ليس استثناء من هذه القاعدة ، ذلك أن هؤلاء الكبار الذين هم أشد الناس حاجة إلى التعليم قد طال إهمالهم ، إنهم الناس المنسيون . ومن ثم فإن المهمة الرئيسية لتعليم الكبار فى عقد الأمم المتحدة الثانى للتنمية هوالبحث عن هؤلاء والسعى إليهم والعمل على خدمتهم » . وقد أكد هذا الاتجاه مؤتمر باريس عام ١٩٨٥ .

٦ – أن هناك عدة أسباب تدفع البلاد النامية إلى اعتبار تعليم الكبار قضية قومية وليست هامشية كما هو الحال فى كثير من البلدان المتقدمة . من هذه الأسباب الحاجة إلى غرس الشعور بالشخصية القومية والتماسك الاجتماعى بين جميع المواطنين حتى يستطيعوا العمل معا من أجل الصالح العام ، ومن ذلك أيضا أن البلاد النامية مطالبة بالتغلب على مشكلات الفقر ، وهى لا تستطيع تحمل ترف البرامج التعليمية التى لا تسعى بصورة مباشرة إلى تحقيق أهداف قومية . وهنا تبدو أهمية تعليم الكبار كوسيلة لتحقيق المناخ الأساسى للتنمية من خلال وحدة

الهدف القومـــى . يذكر «**إدجار فور» وزملاؤه** فى تقرير اليونسكو (تعلم لتكون) : « بينما قد يكون لتعليم الكبار تأثير أقل عندما يكون مستقلا عن التعليم العام أومعارضا له إلا أنه من المؤكد أنه يسهم فى إيقاظ الروح الوطنية والشعور بالالتزام الاجتماعى ، أنه يثير الاهتمام بالآخرين ويساعد الناس على الهروب من العزلة اختيارية كانت أم مفروضة »[٦] .

٧ – تعتبر الوظيفة الوحيدة المعترف بها عالميا لتعليم الكبار – من حيث السعى لتحقيق أهداف قومية – هى التدريب المهنى . وتدرك جميع البلاد حاليا أن الرخاء والاستقرار الاقتصادى يتوقف على تخريج قدر كاف من القوى العاملة الماهرة والمحافظة عليها . ومن المعترف به فى البلدان الصناعية المتقدمة أنه غالبا مايحدث فى عصر التجديد التكنولوجى تقادم لمعرفة ومهارات قوة العمل بسرعة بصرف النظر عن مدى كفاءة مشروعات التدريب الأولى الموضوعة لأغراض قصيرة الأجل . علاوة على ذلك فإنه فى الوقت الذى ينخفض فيه عدد فرص العمل المتاحة للأيدى العاملة غير الماهرة تتزايد فرص العمل التى تتطلب مهارات أعلى وقدرة أكبر على التكيف بصورة مضطردة . وفى الوقت الذى نضع فيه نصب أعيننا أهمية التعليم كقوة مؤثرة فى التنمية الاجتماعية للفرد وقدرته على الإدراك الناقد فإنه يبرز سؤال هام هو : ما هى درجة الأولوية التى يمكننا أن نمنحها باطمئنان للتدريب ذى الصبغة المهنية البحتة ؟ ذلك أنه لا يمكن فصل الأزمة التعليمية القائمة عن إطار التكنولوجية سريعة التطور ، والتى تتطلب من الناحية الاقتصادية البحتة أن يكون إعادة التدريب وليس التدريب الأولى فقط عناصر لا تتجزأ من نظام التعليم فى الدولة .

لقد أصبح واضحا أن التعليم من أجل العمل والتعليم من أجل الاشتراك فى الحياة الثقافية – المدنية نشاطين مكملين لبعضهما .إن هذا يتطلب إعادة تقويم الصلة بين العمل والشهادات المدرسية وإيجاد صيغة ملائمة للصورة القائمة بين المؤسسات التعليمية والوظائف الحكومية .

٨ – يسود إدراك عميق بأن محو الأمية وسيلة لتحقيق حياة أفضل وليس غاية فى حد ذاته . ويحتل محو الأمية مكانة حاسمة فى تعليم الكبار فى البلاد النامية ، ذلك أنه يعتبر أساسا لأى نشاطات تالية لتعليم الكبار . يذكر « **موللر** » فى

تقرير عن محو الأمية وتعليم الكبار «إن المشاركة الفعلية للكبار فى بناء مجتمعهم عملية صعبة ، إن لم تكن مستحيلة ، فى معظم البلدان النامية بسبب الأمية الشاملة التى تشكل عقبة كبرى فى سبيل نقل الأفكار والرموز ، كما أن تطبيق البرامج الأخرى لمواصلة تعليم الكبار التى تعتبر شرطا ضروريا لعملية إدخال الصيغة العصرية تتعرض هى الأخرى للإعاقة أو تصبح مستحيلة بسبب عجز الأميين الكبار عن الاشتراك فيها . ولهذه الأسباب وغيرها من الأسباب الأخرى فإن تخفيض نسبة الأمية يعتبر أحد الأولويات الهامة فى تعليم الكبار فى البلاد النامية»(٧) .

وفى مجال آخر يذكر **«مالينكوست»** : أن الفرد الذى يعيش فى القرن العشرين دون أن يمنح الفرصة لتعلم القراءة لا يستطيع أن يؤدى وظيفته بطريقة مناسبة ولا يستطيع أن يعيش حياة إنسانية فردية واجتماعية كاملة .

إنه محروم من حقه الأساسى فى الحصول على مزيد من التعليم وفى الالتحاق بواحدة من أهم مؤسسات التعليم . يقول المثل إن التعليم حياة والحياة تعليم ، وعلى ذلك فإن القدرة على القراءة عنصر لا يمكن الاستغناء عنه عند إعداد الفرد للحياة فى كل ركن من أركان عالم اليوم »(٨) .

فى ذات الوقت يسود إدراك عميق بأن محو الأمية ليس إلا وسيلة لتحقيق حياة أفضل وليس غاية فى حد ذاته . فالشخص الذى تمت محو أميته حديثا لا يرتد فقط إلى الأمية فى حالة عدم وجود أى فرصة للقراءة والكتابة بشكل منتظم ، بل إنه سيصاب أيضا بالاكتئاب إذا لم يستطع أن يؤدى وظيفته كعامل بطريقة أكثر كفاءة . فلقد أصبح الحق فى العمل والاستمتاع به مشروطا بصورة متزايدة باكتساب المهارات اللازمة والقدرة على التكيف مع الظروف الدائمة التغير .

٩ - هناك مطالب خاصة لتعليم الكبار ناتجة إلى حد كبير من تزايد أوقات الفراغ وخاصة حيث يجرى اختصار عدد ساعات العمل الاسبوعية . وزيادة فترة الإجازات . وأصبح لهذا أثره الواضح على حجم الطلب على تعليم الكبار . لكن بعض الناس يرغبون فى الاستفادة من بعض ساعات وقت الفراغ فى إشباع ميولهم الثقافية والفنية ، أو فى اكتساب مهارات أو الدراسة من أجل الحصول على مؤهلات أقضل ، نتيجة ذلك يشكل هؤلاء طلبا كبيرا على منظمات تعليم

الكبار، كما أن مؤسسات الدولة ذاتها تعمل على استثمار هذا الوقت بما يفيد جميع المواطنين . ومن ثم تفتح الدولة هذه المراكز وتفتح المجالات للالتحاق بها مستهدفة تطوير المستوى الثقافى العام فى المجتمع والارتقاء بكفايات الأفراد وقدراتهم .

* * *

من هذا كله تتضح أهمية تعليم الكبار أنه يستهدف إحداث تغيرات سلوكية بين المواطنين الكبار . ويسود الاعتقاد الأكيد حاليا فى كل من البلاد المتقدمة والنامية على السواء ، بأن الكبار يستطيعون من خلال التعلم تحقيق كثير من التقدم فى حل المشكلات التى تواجههم فى مجتمعاتهم المحلية .

ينبغى ألا ننظر إلى تعليم الكبار باعتباره ترفا لقلة مختارة من الأشخاص هنا أو هناك ولا باعتباره أمرا تقتصر أهميته على فترة زمنية قصيرة من الرجولة المبكرة ، ولكن يجب اعتبار تعليم الكبار ضرورة قومية دائما وجانب لا ينفصل من جوانب المواطنة ومن ثم يجب أن يصبح عاما ومدى الحياة .

إننا نعترف بدور الدراسة النظامية كدور من الأدوار التربوية لكل هيئات التجمع التى تساعد الجيل الصاعد ، ولكن هذا لا يعنى أن يتوقف الجهد التربوى عند هذا المستوى فقط ، إنما يعنى أن تتوافر أيضا تلك المؤسسات التى تساعد الأجيال الكبيرة على التعليم بكفاءة . ولقد أصبح تعليم الكبار كعملية منظمة وبعد طول حرمان من الاعتمادات المالية والافتقار إلى المساندة القانونية على وشك احتلال مكانته فى بلدان عديدة كفرع مكمل للنظام التربوى .

إن تنظيم الصيغ التربوية الملائمة لكل الناس والقائمة على تغيير الاتجاهات والمفاهيم وخلق الخبرة الحديثة فى كل المجالات مع العناية بقطاع المرأة من شأنه أن يدفع المجتمع كله قدما إلى الأمام .

رابعا : دور التعليم غير النظامى فى التنمية :

يدعو تناول التنمية بشقيها الاقتصادى والاجتماعى إلى ضرورة معالجة النظم التعليمية كعامل هام من عواملها ، بل ينظر البعض – فى ضوء دراسات تحليلية اقتصادية – إلى التعليم ، كنظام أساسى ، بصفته عاملا حاسما من عوامل التنمية . ولقد بينت الحالات الكلاسيكية ممثلة فى حالتى اليابان والدانمرك ، والحالات

المستحدثة ممثلة فى عدة قطاعات اقتصادية فى الدول المتقدمة ، وحالات الدول النامية ، الدور الحاسم الذى يسهم به التعليم فى الإنماء الاقتصادى والاجتماعى .

ولقد كان الدافع الأساسى وراء إبراز الدور الممكن للتعليم فى التنمية قصور الاستثمارات المادية عن أن تؤدى إلى تحقيق المعدلات المرغوبة بالتنمية الشاملة ، ودفع ذلك كثير من رجال الاقتصاد إلى تقصى العوامل والظروف التى أدت إلى إحباط مجهوداتهم فى التنمية ، وفى يقين الكثيرين منهم أن الإطار الاجتماعى والثقافى الذى تتفاعل فى ظله السياسة الاقتصادية ، ويتم فى إطاره تنفيذ سياسات الإنماء الاقتصادى هو الأكثر فعالية فى تحقيق المعدلات المرغوبة فى النمو .

هذا الإطار الثقافى الاجتماعى يؤثر بدوره على الإنسان الذى يعيش داخله ويكيف سلوكه واتجاهاته وقيمه تبعا له ، وبالتالى يجعله قادرا على قبول التغير المنشود ، وبمعنى آخر ، أن هذا الإطار يؤثر على تكوين إرادة التنمية بعناصرها الثلاثة :

١ – الوعى بمشكلة التخلف وأبعادها .

٢ – الوعى بضرورة القضاء على مشكلة التخلف والتخلص منها .

٣ – الوعى بأساليب وأدوات القضاء على ظاهرة التخلف .

وفى مجتمع يعانى من قصور نظامه التعليمى ، سواء تمثل فى عجز عن أن يستوعب الأعداد الملائمة من الطالبين للتعليم ، أو أن يفى باحتياجات المجتمع التعليمية ، يصعب – بطبيعة الحال – تكوين إرادة التنمية ، ويعمل لها ، ويستفيد من عطائها .

وقد كانت هذه هى مشكلة كثير من البلاد النامية ، حاولت أن تنمى اقتصادياتها مستندة إلى زيادة الاستثمار المادى ، أو التوسع فى إعداد فئات ومستويات معينة ومحدودة من المتعلمين فى إطار التعليم المدرسى أو النظامى ، وكانت معاناة هذه البلاد أن واجهت قصورا فى حفز التنمية فى بعض الحالات ، وفائضا وبطالة بين فئات من المتعلمين فى حالات أخرى .

إن التنمية الشاملة تتطلب مجتمعا متعلما يستطيع أن يستوعب عناصرها ويعمل على دفعها ، وهذا المجتمع المتعلم يقوده ويعمل فيه ويحرك

مناشطه الكبار،وإذا لم توجه الجهود التعليمية نحو هؤلاء الكبار - مثلما توجه نحو الصغار ، فإن هذا المجتمع عليه أن ينتظر جيلا كاملا أو جيلين حتى يتخرج طلابه من معاهدهم ويسهموا فى التنمية بمستويات العمل المختلفة فيها .

تعليم الكبار والتنمية :

فى مرحلة معينة من مراحل النمو الاقتصادى والاجتماعى ، تتوقف القدرة الإنتاجية لأى مجتمع (أى قدرته على إنتاج حجم معين من السلع والخدمات) على عنصرين رئيسيين : أول هذه العناصر أدوات الإنتاج المستخدمة فى هذا المجتمع ، وبمعنى آخر ، حجم رأس المال المادى الموظف ، والعنصر الثانى من يستخدمون هذه الأدوات ، ومعنى آخر ، رأس المال البشرى أو القوى العاملة من حيث عددها ومستوى مهارتها .

هذا الموقف يمثل حالة ساكنة (استاتيكية) ، أما فى الحالة الدينامية للنمو الاقتصادى ، فإن قدرة المجتمع على الزيادة فى الإنتاج تتوقف على قدر الزيادة فى الاستثمار فى كلا العنصرين : رأس المال المادى ورأس المال البشرى .

والتنمية بطبيعتها عملية دينامية ، حيث تمثل حالة السكون فى الطاقة الإنتاجية تخلفا فى سلسلة زمنية ،.ومن ثم ، فإن شرط التنمية الأساسى هو زيادة الاستثمار فى كل من رأس المال المادى بعناصره المختلفة ، ورأس المال البشرى بمستوياته المختلفة .

ورأس المال البشرى - فى الحالة الساكنة - يتمثل فى عدد ونوع القوى العاملة فى المجتمع ، فى فئاتها العمرية المختلفة ، وبمستوياتها المهارية المختلفة ، أى يتمثل فى عدد ونوع أولئك الذين يعملون فعلا فى القطاعات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة، وهؤلاء يمثلون محصلة نظام تعليمى من خلال قدرته على التعليم خلال فترة زمنية سابقة .

أما رأس المال البشرى فى حالته الدينامية ، فيتمثل فى الإضافة السنوية لهذا العدد كميا من خلال مخرجات نظام التعليم المدرسى الموجود ، ونوعيا من خلال كفاءة ومهارة أولئك الذين يعملون فعلا .

ونظام التعليم المدرسى - فى مستوياته المختلفة من الابتدائية إلى الجامعة -

مسئول عن الزيادة الكمية المضافة إلى رصيد المجتمع من رأس المال البشرى ، وبمستويات تتفق وحاجاته الاقتصادية والاجتماعية . بينما تقع مسئوليات الارتقاء النوعى فى مستويات القوى العاملة فعلا – وفى حالات معينة الزيادة الكمية أيضا– على عاتق تعليم الكبار .

والاعتماد على أحد عنصرى التنمية «رأس المال المادى أو رأس المال البشرى» دون غيره ، يؤثر على قدرة المجتمع على التنمية .

وقد بينت خبرة سنوات ما بعد الحرب العالمية الثانية أن التأكيد على الاستثمار فى رأس المال المادى كمنهج للتخطيط الاقتصادى ، كان خطأ كبيرا ، وبينت هذه الخبرة أن التنمية الاقتصادية تعتمد بشكل حيوى على قوى عاملة ماهرة ومزودة بفكر وقناعة تدعوها إلى قبول وتشجيع التغير الاقتصادى والاجتماعى(٩) .

وفى دراسة أعدها **(آدم كيرل)** عن استراتيجية تعليمية للمجتمعات النامية، يذكر أن بعض الدول متخلفة لأن أقل من ١٠٪ من سكانها هم الذين حصلوا على تعليم وتدريب بطريقة تساعدهم على الاستخدام الأمثل لطاقاتهم . وأن هذه الدول لا تفتقر فقط إلى الأفراد الفنيين والمهنيين ذوى الكفاءة فى مختلف الميادين ، بل تفتقد أيضا المواطنة المتعلمة المسئولة التى تتيح الإطار الذى تتحرك فيه التنمية . ومثل هذه الدول فقيرة ، لأن مواردها البشرية ضعيفة النمو (١٠) .

وهناك العديد من الدراسات التى أجريت فى حقل تحديد الاسهام الاقتصادى للتربية والدور الحاسم الذى تسهم به التربية فى التنمية الشاملة(١١)، ولكن الذى يعنينا فى هذا المجال تحديد الدور المتميز الذى يسهم به تعليم الكبار –تحديدا– فى التنمية الشاملة .

فى ضوء خبرات الدول الافريقية ، يذكر المخطط الاقتصادى **(آرثر لويس)** أن أسرع طريقة لزيادة الإنتاجية فى الدول النامية تتمثل فى تدريب الكبار الذين يوجدون حاليا فى العمل ، ويضيف ، إن تعليم الصغار مسألة طيبة ومرغوبة ، ولكن إسهامها الممكن فى الناتج القومى خلال فترة عشر سنوات يعتبر قليلا إذا ماقارناه بالإسهام الممكن للجهود المخصصة لتعليم الكبار .

وفى خطابه الافتتاحى للمؤتمر الإقليمى الخاص بتخطيط وتنظيم برامج محو

الأمية فى أفريقيا ، يقول ممثل المدير العام لليونسكو «إنه ليس أطفال اليوم هم الذين يقبضون على ناصية الأمور فى أفريقيا ، ولكنهم الكبار الذين يتولون ذلك ، ومن ثم يمكننا أن نحدث تأثيرا فعالا ومباشرا على المشكلات الحادة فى مجتمع افريقيا، وإحراز التقدم المرغوب من خلال إرساء اتصال فعال مع مجتمع الكبار يساعدهم على التكيف مع عالم سريع التغير ، ان أفريقيا لا تستطيع أن تنتظر جيلا لتحريك مواردها البشرية الغنية من أجل التنمية القومية »(١٢).

إن المجتمع بحكم تركيبه العمرى والبيولوجى ، وبحكم طبيعته الثقافية – يضع فى الكبار المسئولية ، ويدفعهم إلى مواقع التأثير والعمل ، وهذا يولى أهمية كبيرة لتعليم الكبار من منظور إسهامه فى التنمية الشاملة :

« ... فالكبار هم رأس المجتمع ، عليهم مسئولية التدبير والتقرير والتوجيه والتأثير ، حتى ينقلوا الصغار الناشئين إلى مواقعهم ويمكنوهم من هذه المسئولية ، فتتصل الحياة ، وتستمر وتتسع وتتجدد »(١٣).

وفى مثل هذه المجتمعات التى نعيشها الآن ، والتى تمر بتغيرات سريعة اقتصادية واجتماعية ، ويقترن فيها التعليم بالحياة – إن لم يكن شرطا أساسيا من شروطها – تبرز أكثر وأوضح أهمية الدور الذى يقوم به تعليم الكبار فى التكيف مع مطالب النمو والتغير والإسهام فيها ، فالتغيرات التكنولوجية السريعة ، التى تمر بها المجتمعات الحديثة ، لا يستطيع الإنسان أن يدرس أو يتعلم فيها كل الحرف اللازمة من أجل حسن أدائه لعمله ، خلال فترة حياته . ففى كل نمط من أنماط العمل –تقريبا– هناك مهارات جديدة تظهر ، أو استخدام حديث لأدوات وطرق جديدة ، أو نشوء مهن جديدة واندثار أخرى . وهذا كله يحدث بسرعة وبشكل يتطلب أن يتوافق معه إعداد أولئك الذين يعملون فعلا ، أو تهددهم مشكلات التعطل والبطالة . وهذا جانب آخر يفرض على المؤسسة التعليمية فى المجتمع أن تفتح مجالا أمام أولئك العاملين فعلا لكى يستوعبوا الجديد ، ويتكيفون معه ، ويستخدمونه ويطوروه .

وتظهر أهمية تعليم الكبار فى التنمية الشاملة فى منطقتنا العربية من منظور آخر ، منظور التخلف الذى عانته المنطقة العربية فى أنظمتها التعليمية ، ويتمثل ذلك فى مطلع السبعينيات فى نسبة أمية بين السكان فوق سن الخامسة عشرة تبلغ حوالى ٧٠٪ ، وقرابة نصف الأطفال بين سن السادسة وسن الثانية عشرة دون

مدارس يلتحقون بها ، وأكثر من ثلثى السكان بين سن ١٢و١٥ سنة لا مكان لهم فى التعليم المتوسط ، وما يزيد على ٨٠٪ من الشباب بين سن السادسة عشرة والثامنة عشرة محرومون من التعليم الثانوى بأنواعه المختلفة .

ونسبة من يوجدون فى الجامعات والمعاهد العليا لا تكاد تتجاوز ٢٪ من السكان بين سن الثامنة عشرة والثانية والعشرين [١٤] . ومسئولية تعليم الكبار هى أن تقدم لأولئك الذين حرموا من التعليم – لسبب أو لآخر ، فى مستوى منه أوآخر ، فرصة تعليمية متجددة ، ترعى تعويض ما فاتهم من ناحية ، وإعدادهم لمجتمع التنمية الشاملة من ناحية أخرى .

إن العلاقة بين تعليم الكبار والتنمية الشاملة علاقة أخذ وعطاء ، فمن ناحية يعتبر تعليم الكبار دعامة أساسية فى البنية الأساسية للاقتصاد ونموه ، كما أنه ركيزة للتنمية الاجتماعية والسياسية والثقافية ، وفى الوقت ذاته يتأثر تعليم الكبار –كما ونوعا – بمستوى التنمية والعوامل المؤثرة فيها ، ومدى ما تتيحه له من إمكانيات التوسع .

تعليم الكبار والتنمية الاجتماعية :

يسهم التعليم – بصفة عامة وتعليم الكبار بصفة خاصة – فى التقدم الاجتماعي والتطور السياسى للمجتمعات الحديثة من خلال عدة عمليات نجمل أهمها فيما يلى :

١ – إن التعليم إذ يهدف إلى التعرف على مواهب الأفراد وقدراتهم وتنميتها، ومن ثم زيادة مهاراتهم ودخولهم ، إنما يعمل على زيادة مرونة الحركة الاجتماعية ، وهنا يبرز دور تعليم الكبار فى إتاحة الفرص المستخدمة لتنمية المواهب وزيادة المهارات طوال حياة الفرد .

٢ – إن التعليم يهدف إلى إثارة الرغبة فى التقدم وبناء حافز التنمية وتهيئة ذهن الفرد لتقبل التغير والاستعداد له وممارسته وطلبه بطرق فعالة ، وتتحقق هذه الوظيفة على نحو أكبر ومستمر عندما يرتبط التعليم المدرسى بنظام لتعليم الكبار يرعى استمرار إعداد الإنسان للتغير .

٣ – إن التعليم يعتبر من القوى الحافزة على الابتكار والمبادأة ، وذلك إذا

ماارتبط بالأهداف الاجتماعية والديمقراطية ، ويبرز دور تعليم الكبار بصفته عاملا من عوامل تحقيق ديمقراطية التعليم وإتاحة الفرصة للذين لم يتمكنوا من الحصول على فرص تعليمية سابقة ، وتوفير فرص تعليمية لأولئك الذين يرغبون فى الاستزادة منه .

٤ - إن التعليم يساعد القطاعات الاجتماعية المحرومة على التعرف على إمكانياتها وطاقاتها وتطويرها ، واكتشاف قدراتها الكامنة . ويتضح هذا من واقع خبرة تعليم المرأة وزيادة مكانتها الاجتماعية بزيادة فرص تعليمها ، وكما يوضح هذا دور تعليم الكبار فى إتاحة مثل هذه الفرص فإنه يلقى عليه أعباء إذ يحمله مسئولية تعويض تلك القطاعات التى حرمت من التعليم ومن فرص الحصول عليه .

٥ - إن التعليم يعمق الإحساس بالحرية ، ومن ثم الحفاظ عليها والنضال من أجلها ، ويظهر هذا بوضوح من تاريخ نضال القوى المتحررة حديثا فى دول افريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية عقب انتشار التعليم فيها ، كما توضحه مساندة الشعوب الأكثر تعلما لحركة التحرر من الاستعمار ، وإن كان التعليم المدرسى يحفز على المطالبة بالحرية ، فإن تعليم الكبار يحفز على المحافظة عليها والنضال من أجل استمرارها .

٦ - إن التعليم يساعد على تطوير القيم الاجتماعية والثقافية وإثرائها ، وتطوير وتحسين الأساليب المنظمة للمؤسسات الاجتماعية . ويظهر هذا بوضوح من خبرة المجتمعات الأكثر تعلما فى بناء مؤسساتها الاجتماعية وممارسة هذه المؤسسات أدوارها بأساليب متقدمة .

٧ - إن التعليم يدعم الانتماء السياسى للوطن والدولة ويحفظ لها وحدة أراضيها ، ويظهر هذا بوضوح من خبرات تعليم الكبار فى تعليم البدو فى مناطق الحدود والاتصال بين الدول بعضها بعضا ، وتعليم الأقليات - فى البلاد التى يوجدون فيها - تعليما قوميا موحدا يتمثل فى تعليم الوطن الأم .

من ناحية أخرى ، يبرز كذلك دور تعليم الكبار فى التنمية الاجتماعية فى التطورات التى جرت وتجرى فى الدول النامية ، ويظهر هذا بوضوح من إسهام مؤسسات التعليم فى تغيير بعض الاتجاهات والعادات والتقاليد

التقليدية التى ترتبط بالمجتمعات الساكنة ، والتى مثلت لفترة طويلة عائقا أساسيا من معوقات التنمية الاقتصادية والتطور الاجتماعى - يذكر (ماديسون) فى دراسة له أن تخطيط وتطوير التعليم وخاصة فى المجتمعات التقليدية الساكنة أسهم فى تغيير هذه الأوضاع فى مدى زمنى قصير من خلال الجهود التى بذلت لمحو الأمية ونشر التعليم . ومن وجهة نظره أن هذا يمكن حكومات المجتمعات النامية من عرض مشكلاتها بسهولة أمام أفراد المجتمع ، وأن تضمن استجاباتهم السليمة إزاء المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المثارة«سواء أكان ذلك يتمثل فى تغيير طرق الإنتاج الصناعية أو الزراعية ، أوحل المشكلات الاجتماعية مثـــل تنظيم الأسرة ، وبصفة عامة ، يميل الأفراد المتعلمون إلى أن يكونوا أكثر طموحا إلى تغيير طرق حياتهم عن الأميين »(١٥) .

ولقد بينت عدة دراسات الدور الذى يؤثر به التعليم على الحركة الاجتماعية فى المجتمعات الحديثة ، إما صعودا أو هبوطا . . «فالتعليم يفتح بنية الطبقية ويكسر حواجزها ويحافظ على التدفق بين مستويات وحلقات هذه البنية » .

وتبين دراسة مقارنة للعلاقة بين معدلات الحركة الاجتماعية وخصائص تسع دول غربية بالإضافة إلى : المجر واليابان والولايات المتحدة الأمريكية ، أن التعليم كان أكثر العوامل الفردية أهمية فى تحديد المحركة الاجتماعية « فالمستويات العالية من الحراك الاجتماعى الصاعد ترتبط بمستويات عالية من التعليم »(١٦) .

وهناك الآن اتفاق – شبه عام – أبرزته التقارير الدولية والدراسات التى قامت بها منظمات اليونسكو والطفولة والعمل وكذا أعمال البنك الدولى فى حقل التعليم الأساسى ، حول تردى أوضاع التعليم المدرسى الحالى فى الدول النامية ، وبينت هذه الدراسات أن هذا التعليم لا يفى إلابقدر بسيط من الحاجات التعليمية الأساسية ، كذلك بينت تلك التقارير والدراسات أن أوضاع التعليم المدرسى غير قابلة لأن تتغير نحو الأفضل – إلاعلى نحو بسيط – فى السنوات القادمة نتيجة عدة اعتبارات اقتصادية واجتماعية ، وقد كان هذا داعيا لأن وتطالب كل هذه الدراسات – تقريبا – بتبنى سياسة جديدة للتعليم يكون لتعليم الكبار أو التعليم غير النظامى دور واضح فيها . واقترحت بعض هذه الدراسات بناء استراتيجيات

تعليمية جديدة للدول النامية تنسق بين جهود التعليم المدرسى وبين جهود التعليم غير المدرسى من أجل تقديم تعليم أساسى لأبناء المجتمع جميعا ، بلا تفرقة بينهم نتيجة أية أوضاع جغرافية أو اقتصادية ، وبحيث يحوى هذا التعليم مهارات وظيفية أساسية لأبناء المجتمع – صغارا أو كبارا ، ويبنى عليها عدة تنظيمات للتعليم النظامى (المدرسى) وأخرى للتعليم غير النظامى (غير المدرسى) ترعى ، وبصيغ متكاملة – استمرار تعليم الأفراد من خلال صيغ مختلفة للتعليم المستمر(١٧) .

الحاجات الملحة لبناء نظام لتعليم الكبار فى البلاد النامية يرتبط بالتنمية الشاملة :

إن واقع الدول النامية وما تتعرض له من مشكلات هيكلية أو مجالية فى بناها الاقتصادية والاجتماعية ، وما يصيب نظمها التعليمية المدرسية من قصور كمى ونوعى ، يفرض تبنى نظم للتعليم ، يكون لتعليم الكبار دور بارز متميز بالمرونة وقابلية التغير والتكيف مع الحاجات الجديدة الناشئة والمتطورة فى هذه المجتمعات ، ومما يميز امكانيات بناء مثل هذه النظم لتعليم الكبار القدرة على سرعة إنشائها وقلة تكلفة برامجها ومرونة حركتها وبنيتها ، وحساسيتها للتكيف والتعديل مع ماينشأ من مطالب جديدة فى الميادين الاقتصادية والاجتماعية .

ومن الجوانب التى أثبتتها خبرات البلاد الأكثر تقدما فى نظمها التعليمية أن مؤسسات تعليم الكبار تتميز بقدرة استشعارية للحاجات التعليمية الجديدة والمحتملة أكثر من غيرها من مؤسسات التعليم المدرسى التى تخضع لقوالب جامدة يحتاج تعديلها إلى فترات زمنية وإجراءات وجهود تشريعية ونظامية أكثر من تلك التى تحتاجها مؤسسات تعليم الكبار .

والحاجات الملحة التى تتطلب أن تتبنى الدول النامية أنظمة أكثر وضوحا وتطورا لتعليم الكبار ، **يمكن أن نجملها فيما يلى :**

حاجات التغير الاقتصادى :

مع أواخر الخمسينات وأوائل الستينات وجهت الأقطار النامية – ومن بينها البلاد العربية – جهودا كبيرة إلى ميادين التنمية الشاملة تضمنت إعادة تنظيم

بناها الاقتصادية بهدف تحقيق استخدام أفضل لمواردها المادية والبشرية ، من ذلك ، أيضا ، التحول التدريجي من الاعتماد على الصناعات الاستخراجية أو تصدير المحصول الزراعي الواحد إلى تصنيع يتطور برفق لبعض هذه الصناعات الاستخراجية أو تنويع في حاصلاتها الزراعية مع استحداث أساليب جديدة للتوسع الأفقي والرأسي فيها .

وقد تطلبت هذه الجهود ، وغيرها ، توافر قوى عاملة أكثر وأفضل تعلما ، وتنوع اختصاصاتها ، بما يمكنها من فهم أساليب الإنتاج الحديثة واستعمالها بمهارة ، ومع ما ورثته هذه المجتمعات من تخلف في نظمها التعليمية ، إبان مرحلة ما قبل الاستقلال ، ظهرت مشكلات وجود عجز كمي ونوعي في حاجاتها من القوى العاملة وخاصة في المستويات الفنية العليا منها . ونظرا لما يستغرقه تعليم الصغار من سنوات طويلة مع وجود إلحاح تفرضه مطالب التنمية ، أصبح واجبا الاعتماد على نظام مواز لتعليم الصغار يمكنه أن يسهم في توفير هذه الحاجات من القوى العاملة ، وأبرز هذا ، ويبرز ، دور تعليم الكبار بمجالاته المتعددة (١٨) .

وعلى المستوى التحليلي لأوضاع القوى العاملة في الدول النامية ، والتي تفرض بإلحاح الحاجة إلى نظام واضح المعالم لتعليم الكبار ، يمكن أن نسترشد ببيانات عن المنطقة العربية (١٩) .

١ – يقل عدد السكان العاملين اقتصاديا عن ٣٠٪ من مجموع سكان البلاد العربية ، وذلك في سنوات الستينات نتيجة عدة عوامل ديموجرافية واقتصادية واجتماعية وثقافية ، ولاتشارك المرأة في العمل إلابنسبة تتراوح بين ٢٪ و ١٠٪ ، وهو معدل منخفض إذا ما قورن بمثيله في الدول المتقدمة اقتصاديا ، والتي يصل فيها هذا المعدل إلى حوالي ٤٥٪ .

٢ – تزيد نسبة السكان أقل من ١٥ سنة عن ٤٢٪ من جملة السكان ، والنسبة المقابلة في الدول المتقدمة اقتصاديا ٢٩٪، ويصل عبء الإعالة في الفترة مابين سنة ١٩٦٠ وسنة ١٩٧١ إلى ما يتراوح بين ٣٥٠ و ٤٥٠ فرد لكل مائة من العاملين ، والنسبة المقابلة في الدول المتقدمة اقتصاديا تتراوح بين ٢٢٢و ٢٣٣ فرد لكل مائة من العاملين .

٣ – تنخفض نسبة التعليم بين القوى العاملة إلى درجات دنيا ، وتتراوح نسبة الأمية بين العمال بين ٥٠٪ و ٩٠٪ من جملة العمال ، وذلك باختلاف الدول وباختلاف القطاع الاقتصادي .

٤ – بينما لا يزيد نصيب القطاع الزراعى فى الناتج القومى الكلى عن الثلث يشغل هذ القطاع ما يزيد على نصف القوى العاملة ، ويتراوح أجر العامل الزراعى حول ثلث أجر العامل الصناعى ، وربع أجر العامل فى قطاع الخدمات .

وتنتشر البطالة المقنعة والعمالة الجزئية أو القاصرة أو الموسمية بين عمال القطاعات الثلاثة ، وظهرت بطالة بين المتعلمين – فى قطاعات وتخصصات معينة– نتيجة اختلال العلاقة بين فئات ومستويات ومراتب الهيكل الوظيفى ، والنظام التعليمى ، وأثر فى ذلك ضعف معدلات التنمية ، وزاد منه اختلال العلاقة بين تخطيط التعليم وتخطيط التنمية .

٥ – انخفاض معدلات الإنتاجية نتيجة تراكم قوة العمل على نفس وحدة العمل ، وقصور الخبرة الفنية وانخفاض مستويات التعليم ، وانتشار حوادث وأمراض مهنية ، وصناعية ، وصحية .

وتفرض هذه الحاجات الاقتصادية علاقة مزدوجة بتعليم الكبار ، فهى ، من ناحية ، تزيد الحاجة إليه بدءا من برامج محو الأمية إلى نظم متطورة للتدريب المهنى والثقافة العمالية وتعليم المرأة والإرشاد الزراعى،وبرامج الثقافة الاقتصادية والاجتماعية ونظم التعليم الموازى والإضافى والمتناوب . وهى ، من ناحية أخرى ، تستجيب لمعطياته فتطور من مستوياتها كلما زادت مخرجات نظام تعليم الكبار عددا ونوعا .

حاجات التغير الاجتماعى :

عاصرت البلاد النامية – ومن بينها البلاد العربية – كثيرا من التغيرات الاجتماعية نتج بعضها عن التطور الاقتصادى متعدد الأبعاد والصور ، والآخر عن التغيرات السياسية والمؤثرات الثقافية التى وفدت عليه . وتناولت هذه التغيرات البنى والهياكل الاجتماعية المختلفة ، كما تناولت المؤسسات الاجتماعية الكبرى ، كالدولة والمدينة والقرية والأسرة ، وامتدت إلى مختلف مرافق الحياة كالصحة والتغذية والإسكان والنظافة والترويح والتعليم .

ولقد فرضت هذه التغيرات جميعـــا عدة مطالب على سمات مواطن الدول النامية ، وسلوكياته ، تتطلب من مناشط تعليم الكبار مسئوليات ومهام يتصدى لها .

ومن ذلك :

١ – ما ترتب على إعادة تنظيم البنية الاقتصادية من تغيرات فى البنية الاجتماعية والطبقية للسكان وحركتهم الاجتماعية ، وقيمهم المتعلقة بالملكية والربح ، والإنتاج والاستهلاك ، والادخار ، والارتباط بين جوانب قيم العمل ، كحق وشرف وواجب ، ومسئولية الإحساس بالقيمة الاجتماعية للعمل .

٢ – تحول جزء من القوى العاملة فى الزراعة إلى الصناعة أو الخدمات وما يتطلبه ذلك من نشوء حاجات جديدة إلى تزويدها باتجاهات عقلية وأنماط سلوكية تتطلبها مهارات المجتمع الصناعى وسلوكياته ، وتتعلق بالقدرة على تحمل المسئولية وتنسيق الجهود وتقدير عامل الوقت ، وتقبل التنظيم ٠٠ الخ .

٣ – حاجات المشاركة الديمقراطية ، سواء فى صنع القرار أو اتخاذه خاصة مع اتجاه كثير من أنظمة العالم النامى إلى الأخذ بأسلوب التخطيط الشامل ، وتوزيع مسئوليات الإنماء الاقتصادى والاجتماعى على القطاعات المسهمة فى التنمية وعلى الأفراد العاملين فى هذه القطاعات وعلى السكان جميعا ، لدورهم كمنتجين ومستهلكين ، ويقترن بهذا ضرورة بناء وعى تخطيطى ، اقتصادى ، واجتماعى ، وتكوين العقل المخطط المدبر الواعى بطبيعة القرار وكيفية إعداده وصنعه واتخاذه وتنفيذه ومشاركة الإنسان الديمقراطية فى هذا كله ، وما يتطلبه ذلك من إكساب الأفراد التصورات الفكرية والعادات السلوكية اللازمة لذلك كله،مثل المثابرة لبلوغ الأهداف وتقويم العمل ، وإرجاء التعزيز العاجل ترقبا لتعزيز أقوى لاحق .

٤ – التعقيد فى عناصر الاستعمال اليومى نتيجة الاختراعات والتجديدات الاجتماعية والمادية ، مما أدى إلى تعقد العلاقة بين الإنسان والإنسان ، والإنسان والموارد ، والإنسان والمؤسسات ، والإنسان والنظم الاقتصادية والاجتماعية ، وتعقد العلاقات وتشابكها بين العناصر جميعا ، وما يتطلبه ذلك من زيادة فى قدرات الأفراد على تحقيق الاتصال الناضج مما يحقق توافق الأفراد مع أنفسهم ، وبين مؤسساتهم .

٥ – دعم الممارسات الديمقراطية وما تتضمنه من مفاهيم متطورة لعلاقة الفرد بمؤسسات وبأنواع السلطة ، وما يتطلبه ذلك من تعريف وتعميق بحقوق

الإنسان وواجباته ، وبأساليب تبادل العلاقات المنظمة المسئولة بين الفرد والمؤسسات ، وممارسة الأفراد لأدوارهم فى بناء المؤسسات وتدعيمها وتصحيح مسارات العمل فيها على النحو الديمقراطى المسئول وتقبل الأدوار التى يقوم بها الفرد ، كمواطن أو منتج أو فرد فى مجتمع محلى ، أو عضو فى أسرة ، أو كقائد أويتبع قيادة ، وما يتطلبه ذلك كله من بناء وتكوين الرأى العام المنتج الإيجابى .

وإذا كانت بعض هذه المسئوليات تقع على عاتق أنظمة التعليم المدرسية التقليدية فى مرحلة بناء الإنسان الجديد المنضوى تحت إحدى مؤسسات التعليم النظامى ، فإن كل هذه المسئوليات تقع على عاتق نظام تعليم الكبار بالنسبة لأولئك الذين تركوا التعليم ويمارسون دورا اجتماعيا ما فى سلم وبنية توزيع الأدوار فى المجتمع .

حاجات التغير الثقافى :

تكاد تتسم البلاد النامية بسمات ثقافية متشابهة ، بينما تكاد تتميز البلاد العربية – بين البلاد النامية – بوحدة ثقافية واجتماعية متماثلة ، وللبلاد النامية عامة ، والعربية خاصة ، أصولها وخصائصها الثقافية التى حققت من خلالها إنجازات مشهود بها خلال تطور التاريخ . ومع التطور العالمى فى سبل ووسائط الاتصال الجماهيرى والإعلامى تتعرض مثل هذه المجتمعات إلى مخاطر الغزو الثقافى الوارد من أحد مصدرين : الأول ، الآثار السلبية الثقافية التى تأتى من الخارج وتستقطب أفكارا محلية بما يؤدى فى النهاية إلى تبعية ثقافية تهدد الأساس الثقافى للمجتمع وتفرض داخله أنماطا دخيلة من الزمر والفئات الثقافية المتصارعة على أساس انتماءات فكرية أجنبية ، دون أن تكون لها ركيزة ثقافية منتمية إلى واقع المجتمع الذى تعيشه . المصدر الثانى ، اغتراب مصادر الثقافة عن البيئة الأصلية مما قد يزيد من العزلة الثقافية للناس ويعطل التنمية الثقافية الحقة ، وذلك نتيجة تبنى ثقافات غريبة وافدة منعزلة عن الثقافة الأصلية للمجتمع .

وبينما يحقق تطوير الثقافة الأصلية للمجتمع ثراء لها ونموا فى الوعى الذاتى للإنسان واتصال حاضره بماضيه بمستقبله وتفهمه لبيئته المحيطة به ، وتفسيره لعناصرها المختلفة ، واتساع آفاقه الفكرية باطلاعه على ثقافات أخرى من خلال ثقافة مجتمعه ، فإن تبعية زمر أو فئات مختلفة لمنابع ثقافية غريبة يؤدى إلى

صراعها الداخلى والاجتماعى . وتخريب الثقافة الوطنية لصالح ثقافات أجنبية وإذا سادت مثل هذه الأنماط فإنها تؤدى إلى اغتراب الإنسان عن بيئته ، وسيادة مظاهر للصراعات النفسية الفردية والجماعية . إن هذا لا ينفى - بطبيعة الحال- أهمية تطعيم الثقافات الوطنية بعناصر أكثر تقدما من ثقافات خارجية ، تتفاعل -لاتتصارع- معها وتتطور بها .

ويفرض هذا كله حاجات على تعليم الكبار بدءاً من محو الأمية الذى يزيد قدرة الناس على القراءة والتواصل المكتوب مع الآخرين ، ويرفع من مستوى وعيهم وإدراكهم بما يمكنهم من تقدير الثقافة ووسائلها ، وتستمر مناشط تعليم الكبار فى هذا الصدد لتتضمن برامج التثقيف الاقتصادى والاجتماعى المنظم للعامة وللخاصة ، وأقسام الدراسات الحرة والدراسات الإضافية ، والبرامج المنظمة فى شكل الثقافة العمالية وتنمية المجتمع والإرشاد الزراعى ، والتى تسهم -بالإضافة إلى برامج الثقافة المتخصصة- فى الثقافة العامة ، كما تتضمن مناشط تعليم الكبار،فى هذا المجال أيضا مؤسسات الثقافة الجماهيرية والبرامج المنظمة فى وسائط الاتصال الجماهيرية . يرتبط بذلك كله ويحتل مرتبة رفيعة بينه ، برامج الثقافة الدينية التى تحقق الاتزان والثراء الروحى للإنسان .

* * *

المراجع

1- Fordham, p., poulton, G. and Randle, L : Learning networks in Adult Education, Routledge and kegan poul, London, 1979, p. 213.

٢ – راجع :

Smikins, T. " Non Formal Education and Development Department of Adult and Higher Education", University of Manchester, 1976.

٣ – وثيقة لليونسكو برقم ED. 176, conf. 624, IMPARAB 14 صفحة (٦) .

4- Coombs, P.H., Prosser, R.C. and Manzour, Ahmed. " New pathes to Learning for Rural children and Youth" International council for Educational Development, New York, 1973.

٥ – يذكر « جون لو » فى كتابه « تعليم الكبار منظور عالمى ، تركز المؤسسات التعليمية على استذكار المعلومات من الكتب فى عصر تتضاعف فيه الحقائق بصورة لا تتوقف مما يجعل المعلومات تتقادم بسرعة وعلى أية حال فإن الأطفال يكتسبون قدرا من المعلومات من وسائل الاتصال الجماهيرية أكثر مما يحصلونه من المدارس برغم قلة المحاولات التى تبذل لتعليمهم كيفية الاستفادة منها » .

٦ – انظر :

P.Clune : The Disadvantaged Adult Education and Social Needs of Minority Groups. London, 1972.

A.Anderson and L. A. Nieme : Adult Education and Disadvantaged Adult. Syracuse, 1969.

٧ – انظر :

Muller (ed.) Literacy in the context of Adult Education. Berlin 1974, p. 49.

٨ – انظر :

Eve Maliuquest, Reading : A Human Right and a Human problem In R.C. Stager and O. Anderson (eds.) Reading A human Right and a human problem. New York, 1964, p.2.

9- Jonoson, H.G., " Towards a generalized capital accumulation aproach to economic development . p. 34 - 35 in Blaugm M. economics of education, vol I, London, benguin education, 1970.

10- Curle, A., Educational strategy for developing societies, London, Tavistock, 1963, p. 27.

١١ – يمكن الرجوع إلى عدة مصادر تعرض دراسات من هذا القبيل منها :

-Unesco, Readings in the economics of education, paris, Unesco, 1970 .

- Blang, M., Economics of education : a selected annoted bibliography, Pergamen press, 1966.

– محمد جمال نوير : « التعليم والتنمية » دراسة من دراسات المركز القومى للبحوث التربوية – جمهورية مصر العربية – يناير ١٩٧٩ .

12- Unesco, Final report of the regional conference on the planning and organization of literacy programmes on Africa. paris, Unesco, 1962.

١٣– محمد الهادى عفيفى : مفهوم تعليم الكبار ، صفحات ١٩ – ٦٠ فى : علم تعليم الكبار ، الجزء الأول ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار، ١٩٧٦ ، صفحة ٢١ .

١٤ – عبد الفتاح جلال ، محمد جمال نوير ، أحمد محمد التركى :

– استراتيجية مقترحة لمحو الأمية فى البلاد العربية . المجلد الثانى ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى –سرس الليان ١٩٧٦ ، وخاصة الصفحات من ١٠٠ إلى ١١٤ التى تتناول أوضاع التعليم فى البلاد العربية والصفحات من ١١٥ إلى ١٩٧ والتى تتناول أوضاع الأمية فى البلاد العربية .

15- Madison, A., Growth problems in underdeveloped countries, in oecd, planning education for economic and social development, paris, Oecd, 1972.

١٦ – محمد جمال نوير : « البنية الاجتماعية والحراك والتنمية » المركز الإقليمى لتخطيط التربية وإدارتها للبلاد العربية – بيروت ١٩٧٠ مذكرة ١٦٢٠ ، صفحة ٣٦ .

17- Neil, G, Smelser and Symon M. Lib set (eds.) social structure, mobility in economic development, Routedge and Kegan Paul, London, 1966.

١٨ – محمد جمال نوير : « مفهوم التعليم المستمر » المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى ، سرس الليان – ١٩٧٨ .

١٩ – انظر لمزيد من التفصيل : محمد جمال نوير : دور تعليم الكبار فى إعداد السكان لمتطلبات العمل ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى البلاد العربية – سرس الليان ، يوليو ١٩٧٨ .

٢٠ – لمزيد من التفاصيل حول هذه البيانات يمكن الرجوع إلى :

– محمد جمال نوير وآخرون : استراتيجية مقترحة لمحو الأمية فى البلاد العربية ، مرجع سابق ، ويتوافر فى هذه الدراسة عرض لأوضاع كل بلد عربى .

_Josef Muller, (ed,) education and development with special reference to the Arab states, Jerman foundation for international development and asfec, 1975.

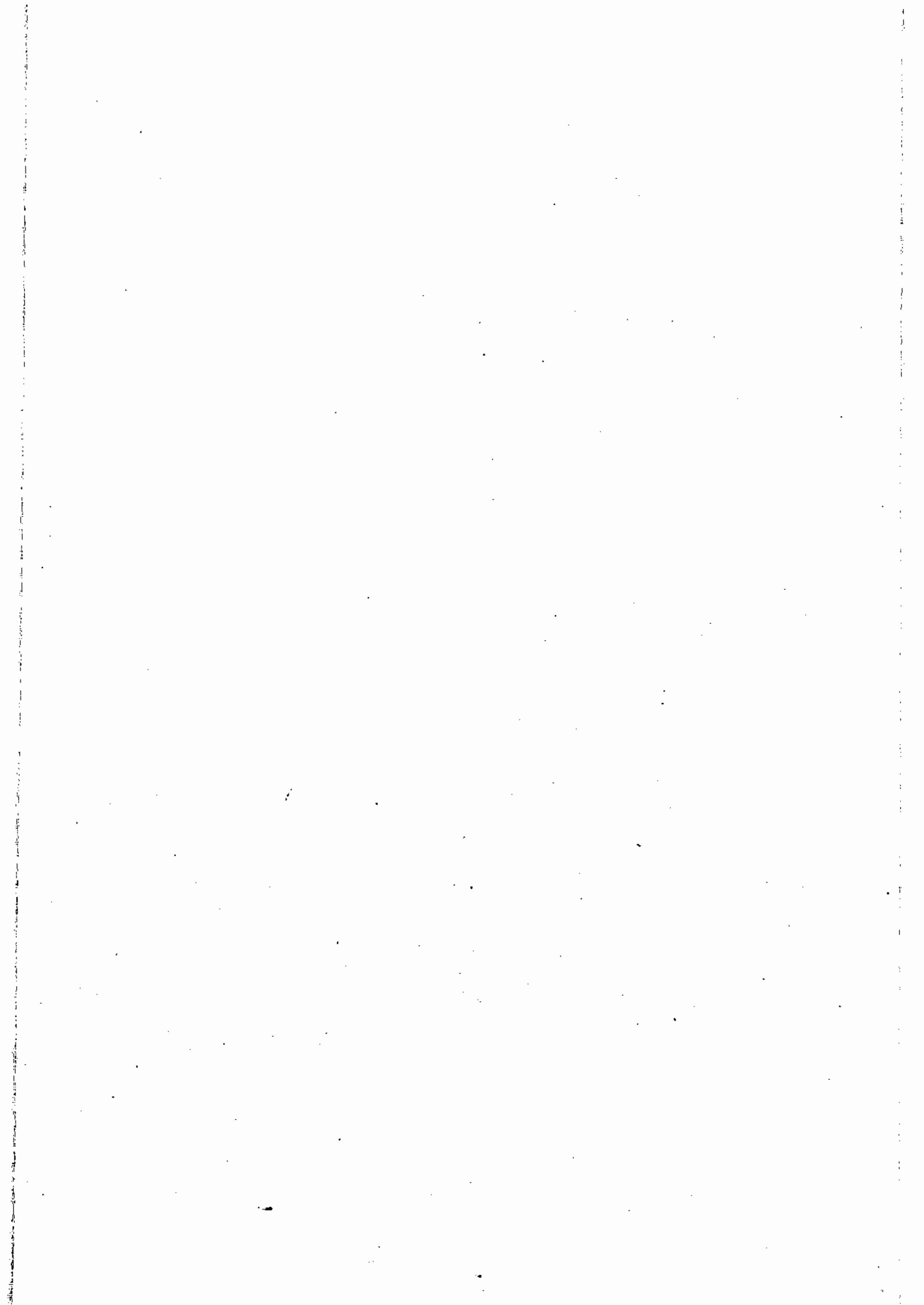
* * *

الباب الثالث

نماذج من مجالات تعليم الكبار والتعليم غير النظامى

- الفصل السابع : دراسات ميدانيةوتطبيقية
  فى جمهورية مصر العربية

- الفصل الثامن : دراسات تطبيقية
  فى الوطن العربى



الفصل السابع

دراسات ميدانية وتطبيقية
فى جمهورية مصر العربية

شارك الباحثان فى عدة دراسات من أجل تحديد احتياجات بعض القطاعات أو المناطق من التعليم غير النظامى أو تعليم الكبار فى إطار التنمية الشاملة ، ومعظم هذه الدراسات إما بحوث نظرية أو دراسات تجريبية ميدانية بهدف إجراء مسوح أولية محدودة الإطار للتعرف على الأنشطة التى يمكن الاستفادة منها عند تنظيم برامج لمحو الأمية الوظيفى أو التدريب المهنى أو التثقيف العام . .الخ .

وسوف نعرض موجزا لعدد من هذه الدراسات اختيرت على أساس تمثيل بيئات متنوعة من جمهورية مصر العربية .

وتمثل هذه الدراسات عينة منتقاة من بين عدد من الدراسات أجرى فى هذا الميدان . ومثل هذه الدراسات جدير بالاهتمام ، إذ أنها تمثل نماذج يمكن الاستفادة فى تخطيط وتنفيذ برامج التعليم غير النظامى البيئات المختلفة فى مصر خاصة أن النتائج العامة لهذه الدراسات تكاد تكون متماثلة فى مختلف هذه البيئات ، وإن كان هذا لا يغنى عن ضرورة إجراء دراسات متخصصة ومتعمقة لكل بيئة نوعية .

وجدير بالذكر أن هذه الدراسات قد انتهت إلى اقتراح برامج محددة للتعليم غير النظامى قائمة على الاحتياجات الحقيقية للجمهور المستهدف ، الذى شارك مشاركة كاملة فى تحديد هذه الاحتياجات وأنشئت بعض مؤسسات تعليمية تقدم خدمات للتعليم غير النظامى ، واستمر بعضها وتوقف البعض الآخر عن العمل لعدة أسباب منها : مشكلات الإدارة ، والتنظيم ، والتمويل ، والمعلمين .. مما أدى إلى قصور دافعية جمهور المتعلمين .

انطلاقا مما سبق يعرض هذا الفصل الجوانب الآتية :

أولا : نماذج لدراسات ميدانية لبعض برامج التعليم الوظيفى .

ثانيا : نماذج من برامج التعليم غير النظامى – الواقع والمستقبل .

ثالثا : اولوية التعليم غير النظامى للمرأة .

أولا : نماذج من برامج التعليم الوظيفى للكبار :

التعليم الوظيفى هو محو الأمية متكاملا مع تدريب متخصص يكون فى العادة ، ذا طبيعة فنية . وحيث يتصل التعليم الوظيفى اتصالا مباشرا بالتنمية ، لذا ينظر إليه فى إطار الأولويات الاقتصادية والاجتماعية . ومن ثم يتم التخطيط للتعليم الوظيفى كما يتم تنفيذه كجزء لا يتجزأ من برنامج أو مشروع للتنمية .

وغاية التعليم الوظيفى للكبار المعاونة فى تحقيق أهداف اجتماعية واقتصادية معينة ، وذلك بما يزود به الرجال والنساء من مهارات واتجاهات ومعارف تتيح لهم قبول التغيير والتجديد . وبينما يقتصر محو الأمية بمعناه التقليدى على مجرد تعليم الأفراد القراءة والكتابة بما ييسر لهم الاتصال الكتابى ، يتسع مفهوم التعليم الوظيفى ليستهدف تدريب الأمى الراشد تدريبا أكثر شمولا يتصل بدوره كمنتج ومواطن ويزوده بالصلاحيات التى تتيح له الإسهام فى التنمية الشاملة إسهاما إيجابيا سواء من حيث تحريك التنمية أو الانتفاع بمسيرتها وإنجازاتها .

هناك - أيضا - عدة فوارق أخرى بين محو الأمية التقليدى ومحو الأمية الوظيفى . أول هذه الفوارق أن محو الأمية التقليدى يستهدف غاية واحدة لا تتجزأ هى تعليم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب ، ومن ثم فإن محو الأمية التقليدى - على هذا النحو - يشكل عملية منعزلة وهدفا فى حد ذاته .

ومن ناحية أخرى يقوم محو الأمية التقليدى - من الناحية التنظيمية - على أساس من عملية تعليمية غير مركزة أو شاملة موجهة إلى الكبار من الجنسين فى كافة أعمارهم دون مراعاة للفروق بين اهتمام المجموعات المختلفة للدارسين ومصالحهم وحوافزهم وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية ... هذه العملية التعليمية بشكلها التقليدى قد تفسر لنا أسباب الفشل الذى منيت به بعض حملات محو الأمية فى عدد من البلاد .

وإضافة إلى ذلك يلاحظ على برامج محو الأمية التقليدية أنها توجه كل اهتمامها إلى الشكل العام للبرامج دون اهتمام مصاحب أو مواز بمضمون هذه البرامج .

على نقيض من ذلك كله نجد أن محو الأمية الوظيفى يتميز عن محو الأمية التقليدى بخصائص عديدة أهمها أنه عملية تدريب أكثر منه عملية تعليم للقراءة

والكتابة والحساب . حيث تستوحى أهداف التعليم الوظيفى من غايات وعمليات وبرامج التنمية والتى تمثل فى حد ذاتها إطار العمل للأميين الراشدين سواء أكانوا حرفيين أو عمالا أو فلاحين أو غير ذلك . ومن ثم فإن عملية محو الأمية الوظيفى تسعى إلى تيسير اكتساب ذخيرة متكاملة من المعرفة والمهارات والخبرة والدراية تؤدى متكاملة إلى إعادة تشكيل أصيلة للحياة والعمل .

ولذلك يتسم محو الأمية الوظيفى بأنه يمنح الأولوية لمحتوى البرامج التعليمية، حيث يعتبر التعليم الوظيفى أسلوبا لتحسين القدرات الإنتاجية للإنسان بوصفه عاملاً وتمكينه من اكتساب المعرفة النظرية والتطبيقية والعملية التى تساعده على إجادة عمله وتطوير أنشطته .

وتعتمد برامج التعليم الوظيفى على التكامل كسمة أساسية والتى تتخذ أشكالاً ثلاثة هى :-

(أ) التكامل التعليمى البحت :

والذى يتمثل فى توثيق العلاقات بين تعليم القراءة والكتابة والحساب من ناحية ، والمشكلات الواقعية التى يعيشها الدارسون وتحتاج إلى حلول من ناحية أخرى .

(ب) تكامل الغايات :

والذى يتمثل فى الربط المحكم بين وسائل وأساليب التدريب من ناحية ، والغايات والأهداف السياسية والاقتصادية والثقافية من ناحية أخرى .

(جـ) التكامل مع البيئة :

والذى يتمثل فى التأكيد على مبدأ اشتقاق طبيعة البرامج ومحتواها من البيئة ومشاركة الدارس فى أنشطتها من خلال المواقف التعليمية .

ويتطلب التعليم الوظيفى ، حسب المعانى التى سبق ذكرها ، أن يكون له منهج خاص يتسم بعدة خصائص من بينها ؛ أولا منهج انتقائى ، بمعنى أنه يهتم بالمناطق أو القطاعات التى تعطى الأولوية الكبرى فى خطط التنمية الوظيفية والمشكلات أو الأنشطة التى تشكل الأساس الذى تقوم عليه برامج التنمية ، كما يركز على فئات السكان الأفراد الذين لديهم دوافع كافية ولكن أميتهم تقف عقبة

فى سبيل تنفيذ مشروعات التنمية . وهو أيضا منهج تركيزى ، بمعنى أنه يستهدف تدريب الأميين تدريبا عميقا يمكنهم من اكتساب المهارات والمعارف والاتجاهات المهنية التى يستطيعون استخدامها بصورة فعالة كما تمكنهم من الاحتفاظ بها . وأخيرا ، لابد لبرامج التعليم الوظيفى أن تكون قابلة للتكيف حسب الحاجات الواقعية للفرد والجماعة ومتنوعة بتنوع البيئات والأهداف الاجتماعية والاقتصادية .

● الأسس العامة لتصميم برامج التعليم الوظيفى :

تتميز برامج التعليم الوظيفى بانها برامج تربوية لتعليم الكبار تتكامل فيها مهارات الاتصال (القراءة والكتابة والحساب) مع التدريب المهنى مع الإعداد الاجتماعى ، وتتم فى إطار خطط التنمية متكاملة مع مشروعاتها مستهدفة لرفع كفاية العنصر البشرى اللازم لهذه المشروعات .

ومن هذا المفهوم نستطيع أن نستمد الأسس العامة لتصميم برامج التعليم الوظيفى للكبار والتى يمكن تلخيصها فيما يلى :

١ - الارتباط بالتنمية :

وذلك بأن يراعى عند تصميم برنامج التعليم الوظيفى ارتباطه ارتباطا مباشرا بمشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية التى يحددها أى مجتمع فى خطته القومية وذلك من خلال :

(أ) أن تساير مشروعات التعليم الوظيفى الأولويات التى يقررها المجتمع فى خطته .

(ب) أن يراعى فى الاختيار بين المشروعات :

- حجم الأمية فى المشروعات المختلفة .
- نوع المشكلات المترتبة على انتشار الأمية فى كل مشروع منها .
- التصور المستقبلى لكل من هذه المشروعات (وفق الخطة) ومدى حاجتها إلى مشروعات التعليم الوظيفى لتحقيق هذا التصور .

(جـ) أن يراعى واضعو هذه البرامج فئات العمال الأكثر حاجة لهذه المشروعات ، وعندما يتم اختيار المشروع يتحتم وضع القواعد التى يتم على

أساسها اختيار الدارس من بين العمال ، ويمكن أن تتخذ التقسيمات التالية كاساس لهذا الاختيار :

- تقسيم قطاعات العمل فى المشروع تبعا لدرجة تاثر كل منها بالأمية .
- تقسيم العمال حسب درجة أميتهم إلى : أمي - نصف أمي - غير أمي .
- تقسيم العمال حسب درجة مهارتهم إلى : غير مهرة - نصف مهرة- مهرة .
- تقسيم العمال حسب السن .
- تقسيم العمال حسب نواحى خاصة يتطلبها المشروع ذاته مثل حداثة التهجير .

٢ - الارتباط بالعمل من الناحيتين التنظيمية والإدارية :

لما كانت برامج التعليم الوظيفى تتم داخل وحدات الإنتاج ، فإنه يجب أن يوضع فى الاعتبار وضع التنظيم المناسب لتكامل العمل فى المشروع وكذا فى برنامج التعليم الوظيفى . ذلك أن هذه البرامج ليست مجرد فصول تفتح بجوار المصانع أو فى القرى منفصلة عن مشروعات التنمية ، لكنها يجب أن تكون جزءا متكاملا من المشروع الإنمائى باعتبارها تدريبا لفئات من عماله حتى يتكيفوا مع متطلبات هذا العمل فى النواحى الفنية والاجتماعية اللازمة لرفع كفايتهم الإنتاجية .

ولهذا يجب أن يراعى تصميم برنامج التعليم الوظيفى تكامل هذا البرنامج مع مشروع التنمية من حيث :

- نظام الدراسة وأوقاتها وأماكنها وعدم تعارض ذلك مع نظام العمل .
- وضع نظام يحفز العمال على الالتحاق بالدراسة والإقبال عليها عن طريق ربطها بنظام الترقية بالعلاوات .

٣ - الارتباط بين برنامج التعليم الوظيفى ونوع العمل وطبيعته ومشكلاته :

إن القاعدة الأساسية لبرامج التعليم الوظيفى أن ترتبط جميع برامجه وتدريباته وأنشطته بالعمل ومتطلباته من العاملين ومن طبيعة هذه البرامج أن تتبع سير العمل وتتكامل معه ، ولذلك يجب أن يراعى فى هذه البرامج :

* مشكلات الإنتاج التى قد ترجع إلى الأمية ونقص التدريب .

* مشكلات تكيف العامل مع طبيعة العمل الجديد من حيث الألفة بالآلات ومتطلبات العمل عليها بما يحقق الإنتاج والأمن ، أو من حيث العلاقات الإنتاجية بين العمال والمشرفين والإداريين أو من حيث الحياة الجديدة فى بيئة العمل .

٤ - تنوع برامج التعليم الوظيفى :

إن ارتباط برامج التعليم الوظيفى بالعمل تؤدى إلى تنوع برامجه من حيث المواد التعليمية والأدوات والوسائل المستخدمة فى التعليم والتدريب بما يتمشى مع ظروف ومشكلات العمل الذى يمارسه الدارسون وتبعا لاختلاف المهن ، وحتى فى المشروع الواحد يوجد هذا التنوع - كما أن اختلاف نوعيات الدارسين تؤدى إلى هذا التنوع أيضا .

والخلاصة أن عملية تصميم برامج التعليم الوظيفى تعتمد على مجموعة من الأسس العامة والتى تعين المخطط عند قيامه بعملية التصميم لتلك البرامج وتيسير فهم طبيعتها والعوامل المؤثرة فى مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها بل والمؤثرة فى بيئة البرنامج ذاته وكذلك الصلات البينية بين برامج التعليم الوظيفى وخطط وبرامج ومشروعات التنمية فى المجتمع محل التطبيق .

ولا شك أن التصميم لبرامج التعليم الوظيفى للكبار يأخذ عدة خطوات رئيسية لتخطيط وتنفيذ تلك البرامج .

● الخطوات الرئيسية لتخطيط وتنفيذ برامج تعليم الكبار :

من المسلمات المتفق عليها أن تخطيط أى برنامج تربوى يرتكز على ركنين أساسيين هما :

(أ) تحديد الأهداف .

(ب) تحديد الوسائل المادية والبشرية اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بأعلى كفاية ممكنة فى أقل وقت ممكن وبأقل تكلفة ممكنة فى المال والجهد .

وبعبارة أخرى أن تخطيط أى برنامج يعنى تصميمه تصميما يعتمد على الدراسة والتنظيم ويسبقه التفكير العلمى ويتسم بالاستمرارية . كل هذا من أجل بناء الأهداف على أساس واقعى ومن أجل استخدام الأمثل للموارد والإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف المرجوة .

ويتطلب إعداد برنامج لمحو الأمية الوظيفية خمس مراحل أساسية يمكن أن تفصل إلى إحدى عشرة خطوة ، وهذه المراحل الأساسية بخطواتها التفصيلية هي :

(أ) مرحلة دراسة الوضع الراهن (مرحلة التعرف) وتشمل :

١ – البدء بتحديد الغايات .

٢ – دراسة البيئة (الوسط) .

٣ – تحديد المشكلات .

(ب) مرحلة الأهداف ، وتشمل :

٤ – تحديد الأهداف التعليمية .

(جـ) مرحلة وضع البرنامج التنفيذى ، وتشمل :

٥ – اختيار المشتركين فى البرنامج .

٦ – اختيار المعلمين .

٧ – بناء المنهج .

٨ – تدريب المعلمين وإعادة تدريبهم .

٩ – إعداد المادة التعليمية .

(د) مرحلة التنفيذ ، وتشمل :

١٠ – البدء فى تنفيذ البرنامج .

(هـ) مرحلة التقويم ، وتشمل :

١١ – المتابعة والتقويم المرحلى .

المرحلة الأولى – دراسة الوضع الراهن (التعرف) :

يبدأ التخطيط لبرامج ومشروعات التعليم الوظيفى بتصوير كامل للوضع الراهن فى كل من البيئة العامة ، وموقع العمل ، ومما هو جدير بالذكر أن دراسة البيئة التى تجرى فى هذه المرحلة ليست هدفا فى حد ذاتها ، وإنما هى وسيلة ، التالية فى التخطيط والتنفيذ للبرامج . وتحدد أهمية هذه المرحلة فيما يلى :

– **أنها تعتبر بمثابة الأساس لاختيار الأهداف التى تكون انعكاسا** لمطلب المجتمع بما يمارسه من خطط للتنمية والصعوبات فى سبيل ذلك من مشكلات

وعقبات واختناقات . ويعتبر هذا ضمانا لفاعلية الأهداف وكفاءتها وإمكانية تنفيذها وابتعادها عن المكتبية أو التصورات العفوية .

– إنها تؤدى إلى **حصر الإمكانات المادية والبشرية القائمة فى البيئة** ، وتحديد الموارد والطاقات التى يمكن استغلالها . ويعتبر هذا ضمانا لكى يبنى التخطيط على أساس الواقع والممكن ، ولكى يتم التنفيذ مستفيدا من إمكانات البيئة ومطورا لها فى نفس الوقت **والخطوة الأولى** التى ينبغى القيام بها قبل البدء فى إجراء الدراسة اللازمة للوضع الراهن تتمثل فى تحديد الغايات المقصودة فى البرنامج تحديدا دقيقا .

ومن الخصائص الرئيسية لمحو الأمية الوظيفى التكامل مع الغايات فالتحديد الدقيق للغايات (السياسية والاقتصادية ، والنظم الاجتماعية والتقنية والثقافية) التى يساعد التدريب على بلوغها يشكل مرحلة من المراحل الحاسمة فى بناء البرنامج . وذلك أنه اذا ظلت الغايات مبهمة فإنه سيكون من الصعب إدخال عنصر النظام وخاصية المرونة وتكييف البرنامج للحاجات الطارئة أثناء سير البرنامج. أما إذا حددت الغايات تحديدا غير صحيح فان هذا يؤدى إلى احتمال قيام التدريب التعليمى على أساس من سوء الفهم – ومع ذلك ففى كثير من الحالات ، يكون وصف الغايات التى تتضمنه الوثائق الرسمية غير دقيق وغير محدد ،أو قد يكون أحد الأهداف التى تم تحديدها بوضوح أهدافا ثانوية بالنسبة إلى غاية اجتماعية لم يتم التعبير عنها ويجرى العمل على تحقيقها بطريق غير مباشر .

لهذا فإنه من الأمور الهامة تحديد الغاية بوضوح تام مع مراعاة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية .

الخطوة الثانية : تتمثل فىْ دراسة البيئة وتيسر دراسة الوسط أو البيئة اختيار المناطق والقطاعات التى تكون الغاية المستهدفة فى الخطوة السابقة رئيسية بالنسبة لها ، كما تيسر هذه الدراسة تحديد فئة السكان التى تعنيهم هذه الغاية أكثر من غيرهم . وفى هذه المرحلة من العمل ينبغى أن نراعى تجنب الإسهاب فى الدراسة أو غموض النتائج أو تأخر وصولها بما يؤدى إلى عدم جدواها أواستخدامها فى عمليات محو الأمية الوظيفى . كذلك يجب – فى هذه المرحلة – الابتعاد عن الآراء الذاتية والانطباعات الشخصية والاتجاهات العامة ، وفى هذا الصدد يفضل

استخدام أسلوب الاستبيان حيث يعتبر أفضل الأساليب فى تلك الحالة التى لا تتوافر فيها البيانات الرسمية أو المعتمدة إحصائيا أو علميا . ويجب أن تراعى دراسة البيئة التعرف على التراكيب (الهياكل) الاجتماعية والاقتصادية التى تحكم تصرفات المشتركين فى البرنامج الوظيفى .

وتهدف دراسة البيئة إلى التعرف على مجالين هما خصائص البيئة العامة ، وخصائص البيئة المحلية . ويتطلب التعرف على هذه الخصائص الحصول على البيانات التالية :

(أ) خصائص البيئة العامة ، وتشمل :

- موقع المنطقة وأثره فى الظروف الاقتصادية والاجتماعية .
- مساحة المنطقة وتطور المساحة المزروعة واحتمالات تطورها فى المستقبل، وتطور الصناعة واحتمالات تطورها فى المستقبل .
- أهم المعالم الجغرافية المؤثرة على الإنتاج من ناحية السطح والقرب من مصادر المياه والطاقة والقرب من مراكز التسويق والمدن . . . الخ .
- المواصلات وأثرها على النواحى الاقتصادية والاجتماعية .

(ب) الخصائص السكانية للبيئة العامة ، وتشمل :

- تطور إعداد السكان ، وتطور اعداد القرى والتجمعات السكانية .
- تقسيم السكان حسب الجنس وفئات السن والعمل والمهارة .

(جـ) الخصائص الاجتماعية للبيئة العامة ، وتشمل :

- المشكلات التى تعانى منها البيئة ، مظاهر عدم التكيف فى البيئة (إن وجدت) ، وعلاقة هذه بالأمية .
- العلاقات الاجتماعية وأثر العادات والتقاليد فى سلوك الأفراد وتطورهم .

(د) الخصائص الاقتصادية للبيئة العامة ، وتشمل :

- الأنشطة الاقتصادية وأنواعها وفئات وعدد العاملين بكل منها .
- طرق الإنتاج الحديثة المستخدمة فى البيئة ، ومدى جدتها بالنسبة للعاملين .
- الاختناقات التى توجد فى مواقع العمل الإنتاجى ذات العلاقة بالأمية .

(هـ) الحالة التعليمية بالبيئة العامة ، وتشمل :

– إعداد الأميين وتقسيمهم حسب الجنس وفئة العمل . . . الخ وإعداد المتعلمين ومستواهم وأعمالهم .

– مراكز محو الأمية (إن وجدت) ، وعدد المنتظمين فيها ، وطرق السير فيها .

– مراكز التدريب المهنى ، ودورها فى إكساب الفلاحين والعمال الطرق والأساليب والاتجاهات الجديدة .

(و) خطة التنمية الشاملة بالبيئة العامة ، وتشمل :

– المعالم الرئيسية لخطة التنمية .

– الأولويات الموضوعة لخطة التنمية ووسائل تنفيذها .

– الاختناقات والصعوبات التى تعترض خطة التنمية ، ومدى اتصالها بمشكلة الأمية .

(ز) خارطة المؤسسات المختلفة بالبيئة العامة :

– المؤسسات الاقتصادية ودورها فى حل مشكلات االبيئة ومدى الاستفادة منها فى البرنامج الوظيفى .

– المؤسسات الاجتماعية ودورها فى حل مشكلات البيئة ومدى الاستفادة منها فى البرنامج الوظيفى .

– المؤسسات الإدارية ومدى الاستفادة منها فى البرنامج الوظيفى .

– المؤسسات التعليمية للصغار والكبار ، ومدى ارتباطها بمشكلات البيئة ومدى الاستفادة منها فى البرنامج الوظيفى .

– مؤسسات التدريب المهنى ، ومدى ارتباطها بالبيئة ومدى الاستفادة منها فى البرنامج الوظيفى .

– المؤسسات الصحية والنسائية والسياسية . . . الخ ودور كل منها فى حل مشكلات البيئة ، ومدى الاستفادة منها فى البرنامج الوظيفى .

طرق الحصول على بيانات البيئة العامة :

- الاطلاع على البيانات والوثائق والتقارير الرسمية عن المنطقة ، وكذلك على البحوث والمؤلفات والمستخلصات التى تتوفر عنها .
- مناقشة المسئولين عن التخطيط للتنمية فى المنطقة .
- زيارة المؤسسات الرئيسية الموجودة فى المنطقة ومناقشة المسئولين عنها .
- مناقشة الفنيين فى المجالات المختلفة .
- إجراء الاستبيانات والمقابلات المقننة ... الخ .

٢ - خصائص البيئة المحلية (موقع العمل) :

وتجرى الدراسة فيها على نمط دراسة البيئة العامة للحصول على الخصائص الجغرافية والسكانية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية ، وعلى بيان المؤسسات ودورها وإمكانية الاستفادة منها ، وعلى مظاهر وتنفيذ خطة التنمية فى الموقع . على أن يراعى فى هذا الجانب مدى الارتباط أو الاختلاف بين مشكلات البيئة المحلية ، والمشكلات التى أظهرتها دراسة البيئة العامة ، ومدى إحساس الأفراد فى موقع العمل بالمشكلات التى تعترض خطة التنمية ، وذلك فى إطار العلاقة المتكاملة بين البيئة المحلية والبيئة العامة .

طرق الحصول على بيانات موقع العمل :

بالإضافة إلى الطرق التى سبق ذكرها فى البيئة العامة ، وخاصة البيانات والتقارير والإحصاءات الرسمية يمكن اتباع الطرق التالية فى موقع العمل للحصول على البيانات اللازمة :

- مقابلة بعض الأفراد العاملين فى البيئة المحلية .
- مقابلة المسئولين عن توجيه مختلف أنواع الأنشطة فى البيئة المحلية .
- الملاحظة المباشرة للأفراد فى مواقع العمل ومناقشتهم .
- إجراء الاستبيانات .

الخطوة الثالثة .. هى تحديد المشكلات :

والمقصود بالمشكلة هنا أية مجموعة مترابطة من المسائل التى يؤدى حلها -

نظريا وتطبيقيا وعمليا دون تفرقة بين ذلك – إلى تكامل ما يقدمه المتدربون من إسهامات تؤدى إلى تحقيق الغاية التى يستهدفها البرنامج . وفى هذا الصدد تحدد المشكلة على ضوء تأثرها بكل من الغايات (التى تم تحديدها فى الخطوة الأولى) وظروف البيئة (التى تم تحديدها فى الخطوة الثانية) . وكذلك ينبغى أن تراعى العمليات التالية عند تحديد تلك المشكلات .

– تحليل الأوضاع والظروف اللازمة لتحقيق الغايات .

– التعرف على الأوضاع والظروف غير المتاحة أو غير الكافية فى الوقت الراهن .

– تحديد الوسائل الفنية المناسبة لعلاج نواحى القصور والنقص .

من ناحية أخرى ينبغى أن يشارك فى تحديد تلك المشكلات المسئولون فى البيئة العامة وموقع العمل ، وأن يشاركوا أيضا فى اقتراح الحلول اللازمة لها . وفى هذا الصدد ، تجدر الإشارة إلى أنه من المسائل التى تثرى تحليل تلك المشكلات أن يتم تحليلها على ضوء أبعادها الاجتماعية والثقافية ومراعاة مدى وعى المشتركين فى البرنامج بالصعوبات أو نواحى القصور التى تعترض إنجاز الغاية المستهدفة .

وفى هذا الصدد بينت النتائج المبدئية لتقويم البرنامج التجريبى العالمى لمحو الأمية أنه :

– كلما ازداد تركيز محتوى التعليم على مشكلات يصادفها العمال فعلا فى أنشطتهم الإنتاجية زادت كفاءة برامج محو الأمية الوظيفى .

– كلما راعى محتوى التعليم ومواده البيئة الثقافية للعمال ، وكلما قدمت هذه المواد والمحتويات بلغتهم الأصلية أو بلغة قريبة من لغتهم زادت كفاءة محو الأمية الوظيفى .

المرحلة الثانية – مرحلة تحديد الأهداف :

الخطوة الرابعة : تتمثل فى تحديد أهداف برنامج التعليم الوظيفى على ضوء نتائج الدراسة التى تم إنجازها فى المرحلة السابقة والتعرف على المشكلات التى تعترض التنمية فى مجال العمل . ومن الطبيعى أن تتيح هذه الدراسات معلومات عن :

– حجم الأمية فى البيئة بوجه عام وفى موقع العمل بوجه خاص .

– المشكلات والاختناقات التى تعترض تنمية البيئة وأثرها فى موقع العمل ، وعلاقاتها بمشكلة الأمية .

– الإمكانيات المتاحة سواء من ناحية الأماكن أم الأفراد أم الأدوات ... الخ والتى يمكن الاستفادة منها فى برنامج التعليم الوظيفى .

ومن ثم يمكن دراسة المشكلات التى أمكن التوصل إليها وترتيبها حسب أهميتها من حيث ارتباطها بالتنمية بغرض تحديد هدف البرنامج الوظيفى ، وفى هذا المجال يمكن الاسترشاد بالأسس التالية :

١ – أن تكون المشكلات وثيقة الصلة بالمشروع الإنمائى ، ومتعلقة بموضوعات حيوية بالنسبة له ، وأن تؤدى معالجة هذه المشكلات إلى التغلب على العقبات الأساسية التى تعترض الأهداف الرئيسية .

٢ – أن تكون هذه المشكلات مما يمكن معالجته عن طريق برنامج التعليم الوظيفى .

٣ – أن تكون من المشكلات التى يبدو أنها تعترض الإنتاج فى الوقت الحالى والتى تتطلب حلولا عاجلة فى هذا الوقت من العام .

٤ – أن تكون من المشكلات التى تعود معالجتها بالفائدة على الدارسين خاصة وعلى المشروع الإنمائى بوجه عام .

وعلى هذا الأساس يمكن تحديد **الأهداف التعليمية الكيفية** متمثلة فى الكفاءات والقدرات المقصود نقلها إلى المشتركين فى البرنامج بغية تحقيق الغايات التى يستهدفها البرنامج .

وتشتق هذه الأهداف الكيفية من المشكلات التى تتحدد سلفا ، مع مراعاة :

١ – ما هى الحلول المحتملة للمشكلات التى قد يتطرق إليها البرنامج ، وما هى مجموعة المعارف النظرية والقدرات العملية الضرورية لاختيار وتطبيق الحلول التى تتمشى مع احتياجات المشتركين فى البرنامج ؟

٢ – ما هى التدابير والطرق والترتيبات التى يجب أن تنسق بها هذه العناصر فى عملية التعليم ؟

وكثيرا ما تتعرض ترجمة أية مشكلة فنية ما إلى أهداف تعليمية لخطر احتمال شمولها على بعض المعلومات المحدودة مما يؤدى إلى تقديم بضعة نتف

متناثرة من المعارف دون وجود ترابط داخلى بينها . لذلك من المهم غرس المعرفة المكتسبة فى سياق منظم يفضى إلى معرفة نظرية أكثر .

من ناحية أخرى تتضمن هذه المرحلة - تحديد الأهداف الكمية المتمثلة فى عدد الأميين الذين يكفى استيعابهم فى البرنامج وأسس اختيارهم ، وذلك على أساس ارتباط نوعهم وثقافتهم بالأهداف الكيفية التى يسعى البرنامج إلى تحقيقها .

المرحلة الثالثة - مرحلة وضع البرنامج التنفيذى :

بعد الانتهاء من تحديد الأهداف يبدأ العمل فى دراسة العمليات المختلفة التى يستلزمها العمل التنفيذى وترتيبها زمنيا ، وتحديد المدة اللازمة لكل عملية والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لوضعها موضع التنفيذ والخطوات والإجراءات اللازمة لتحقيق سير العمل .

ومن الواضح أن هناك عمليات يتوقف البدء فيها على الانتهاء من عمليات أخرى كما أن هناك عمليات يمكن أن تتم فى وقت واحد مع توزيع المسئوليات على العاملين فى المشروع فى تكامل وتعاون دون أن يؤدى ذلك إلى الفردية أو ضياع المسئولية أو تشتيت الجهود أو إلى وجود فاقد بشرى أو مادى .

وفى هذا الصدد تتمثل **الخطوة الخامسة** فى تخطيط البرنامج الوظيفى وتنفيذه، فى اختيار المشتركين على أساس ثلاثة مبادئ :

(أ) مراعاة اختيار المشتركين حسب جماعات متجانسة بدرجة كافية سواء من الفلاحين أو العمال أو ربات البيوت أو الحرفيين اليدويين وبصفة عامة من المعنيين مباشرة بالغاية التى يستهدف البرنامج تحقيقها .

(ب) أن يتحقق فى هذا التجانس طبيعة ومستوى المعرفة السابقة والوضع الاجتماعى والاقتصادى والسن والنوع (ذكر أو أنثى) ، وأنواع الاهتمامات المختلفة . . .الخ .

(جـ) التأكد من تعاون البيئة فى اختيار المشتركين وتحقيق استمرار دافعيتهم من خلال لجان محو الأمية والتنظيمات السياسية والشعبية .

الخطوة السادسة : هى حشد المعلمين اللازمين لتنفيذ البرنامج ، ويراعى فى عمليات الحشد معيارين هامين :

(أ) **المعيار التربوى** : بمعنى إعطاء الأولوية للمدرسين المؤهلين المحترفين (مثال ذلك مدرس المرحلة الابتدائية أو الإعدادية) ، مع تدريبهم المسبق قبل العمل .

(ب) **المعيار الوظيفى** : الذى يتحقق من خلال الاستعانة بذوى الكفاءة الفنية (مثل موظفى الشركات أو المؤسسات أو العاملين فى مجالات الإرشاد الزراعى أو صحة الأمومة والطفولة أو تنمية البيئة أو معلمى المدارس الفنية) .

وقد بينت النتائج الأولية لتقويم البرنامج التجريبى العالمى لمحو الأمية أن المعلمين الذين يمارسون نفس النشاط الذى يمارسه المتدربون يحققون نتائج أفضل من تلك التى يحققها المدرسون المحترفون الذين يمارسون أنشطة مختلفة عن أنشطة الدارسين أو أولئك الذين تكون مراكزهم الاجتماعية والاقتصادية مختلفة عن مراكز الدارسين .

كما أثبتت نفس النتائج أن فعالية برامج محو الأمية الوظيفى تتوقف على درجة التفاعل بين الدارسين والمعلمين .

الخطوة السابعة - هى بناء المنهج التعليمى :

وتتضمن هذه المرحلة عدة عمليات هامة مثل :

١ - إعداد مذكرة فنية تبين الممارسات الحالية فى المهنة وأوجه الخطأ فيها والأسباب التى يبرر الأفراد بها ممارستهم لها ، والممارسات الصحيحة المطلوبة وبيان أهميتها ولماذا يجب استخدامها ؟

٢ - إعداد مذكرة تربوية تبين أوجه النشاط التعليمية المختلفة التى تحقق الممارسات المطلوبة . وهنا يجب أن يراعى وجود قدر من التوافق بين موعد تنفيذ البرنامج والمواسم المختلفة للنشاط المهنى وخاصة فى البيئات الزراعية .

الخطوة الثامنة - هى تدريب المعلمين وإعادة تدريبهم :

والغرض من هذا التدريب هو استكمال نواحى النقص فى مهارات المعلمين اللازمة لتحقيق أهداف البرنامج التعليمى وغاياته . وتتراوح الفترة الزمنية للتدريب حسب نوعية المعلمين المشاركين فى تنفيذ البرنامج فقد تستغرق فترة تتراوح بين خمسة أيام أو شهرين وفقا لاختلاف المشروعات ، كما قد يتراوح

أسلوب التدريب ما بين التدريب المركز المباشر أو المتقطع أو التدريب بالمراسلة . وفى كثير من الأحيان تكون الفترات الزمنية المخصصة للتدريب مكثفة فى فترتها الأولى (يوما أو يوما ونصف كل أسبوع) . وتكون هذه الفترات التدريبية فرصة متاحة لتبادل الأفكار والمعلومات والخبرات . ومن الممكن تخصيص فريق متخصص متفرق من المتدربين وظيفته التدريب المبدئى للمعلمين وإعادة تدريبهم وتبين نتائج التقويم المبدئى للبرنامج التجريبى العالمى لمحو الأمية أن التدريب المبدئى القصير والمركز والذى تتلوه فترات زمنية دورية لإعادة التدريب أكثر نجاحا فى تدريب المعلمين من أسلوب التدريب المبدئى الطويل الذى لا يتلوه إعادة تدريب .

كما تبين نفس النتائج أنه كلما كان تدريب المعلمين مؤسسا على ممارسة ومعالجة المواد التعليمية ونظرياتها وقواعد تطبيقها ، ازدادت كفاءة التدريب .

الخطوة التاسعة – تتمثل فى إنتاج المادة التعليمية وطبعها :

ويحسن أن يصحب هذه المادة التعليمية أدلة للمعلم يستخدمها خلال عملية التعليم ، وقد تكون هذه الأدلة إرشادات تربوية وتعليمية أو بطاقات أونصوص إذاعية أو أشرطة تسجيل .

أما المادة التعليمية التى تعد للدارسين فقد توجه إليهم كفرادى فى شكل كتب للقراءة والحساب وتمرينات وتوجيهات فنية ، أو كجماعات فى شكل ملصقات ورسوم بيانية وأشرطة وشرائح مصورة وأشرطة مسجلة .

وفى هذا الصدد يجب أن يراعى اشتقاق المادة التعليمية من بيئة الدارسين ومن اللغة السائدة بينهم ، مع ربطها بقدر الإمكان بالمجالات الفنية والمهنية والاهتمامات الخاصة لمجموعات الدارسين المختلفة ، وبحيث يحقق إكسابهم مهارات الاتصال من خلال المعارف والمهارات المرتبطة بنموهم المهنى أو نمو مجالات الاهتمامات الخاصة . كذلك يرتبط بإنتاج المادة التعليمية إعداد الوسائل التعليمية اللازمة لهذه المادة مع مراعاة الشروط العامة المعروفة عن إنتاج هذه الوسائل واستخدامها .

المرحلة الرابعة – مرحلة تنفيذ البرنامج :

الخطوة العاشرة :تتمثل فى البدء فى تنفيذ البرنامج حسب الخطة الموضوعة له ، مع مراعاة المرونة بحيث يمكن التعديل فى هذا البرنامج على ضوء ماتكشف عنه عمليات التقويم والمتابعة .

المرحلة الخامسة - مرحلة التقويم :

الخطوة الحادية عشرة : تتمثل فى تقويم البرنامج الموضوع . وتعتبر عمليات التقويم جزءا لا يتجزأ من خطة العمل ، ولذا ينبغى أن يشتمل التخطيط لبرامج التعليم الوظيفى على عمليات تقويمية لجميع عناصر البرنامج من مواد تعليمية وأدوات وتجهيزات وطرق ، كما يشمل التقويم أيضا القائمين بالتعليم والتدريب والتوجيه والإشراف فى البرنامج بالإضافة إلى تقويم آثار البرنامج على الدارسين .

والمعيار الأساسى لتقويم أى برنامج فى التعليم الوظيفى يجب أن يكون متعلقا بمدى إسهام هذا البرنامج فى خطة التنمية ، والقدر الذى يقدمه فى حل المشكلات والاختناقات التى تعترض مشروعات التنمية .

ويستخدم فى هذا التقويم أدوات متنوعة من استمارات ملاحظة واستمارات استطلاع رأى ومقاييس لاتجاهات واختبارات للقراءة والكتابة والحساب ومقاييس للأداء المهنى ....الخ . على أن يراعى فى هذه الأدوات مناسبتها لأهداف البرنامج ونوع الأنشطة وخصائص الدارسين وأن تكون موضوعية بقدر الإمكان .

وفى ضوء العرض السابق لمفهوم التعليم الوظيفى والأسس العامة لتصميم برامجه والمراحل التخطيطية الرئيسية لتصميم تلك البرامج تبدو ضرورة إعطاء بعض الأمثلة التطبيقية والتى تنتمى لبيئات مختلفة من المجتمع المصرى لنوضح الارتباط الوثيق بين الاحتياجات البيئية والتنموية وبين استجابة برامج التعليم الوظيفى لتلبية تلك الاحتياجات وتتضح تلك الأمثلة فى :-

١ - مشروع محو الأمية فى قرية منشية عبد الله بمحافظة الفيوم كإحدى البيئات الريفية .

٢ - مشروع محو الأمية بين الصيادين بمحافظة الاسكندرية كإحدى البيئات الساحلية .

٣ - مشروع محو الأمية بمنطقة الحوامدية بمحافظة الجيزة كإحدى البيئات شبه الحضرية .

١ - مشروع محو الأمية فى قرية منشية عبد الله بمحافظة الفيوم كإحدى البيئات الريفية :-

تمثل الهدف من المشروع الذى أعدته المحافظة فيما يأتى :

١ - الهدف كما حددته إدارة متابعة تعليم الكبار :

بناء على البيانات الواردة فى الملف الذى أعدته إدارة متابعة تعليم الكبار ومحو الأمية المنبثقة من مجلس تعليم الكبار بمحافظة الفيوم ، وكما اتضح من المناقشات التى جرت خلال فترة الزيارة ، يتمثل هدف الخطة التى اقترحتها المحافظة فيما يلى :

« القيام بحملة شاملة مركزة لمحو الأمية فى إحدى قرى المحافظة من خلال خطة للتنمية الشاملة » .

٢ - مقترحات بشأن تطوير الهدف :

لقد بينت نتائج الاجتماعات واللقاءات التى تمت خلال فترة الزيارة والاطلاع على بعض المحاضر الأخيرة لمجلس تعليم الكبار فى المحافظة أن هناك نية صادقة وعزم أكيد على بذل جهود جادة لمحو الأمية فى محافظة الفيوم .

كما بينت دراسة الوثائق المقدمة من إدارة متابعة تعليم الكبار ومحو الأمية بالمحافظة عن القرية - وكذا زيارة القرية عدة زيارات ميدانية - أن عدد سكان القرية يبلغ ٥٦٢٢ نسمة عدد الذكور منهم ٢٨٧٤ بنسبة ٥١,١٪ من مجموع السكان وعدد الإناث ٢٧٤٨ بنسبة ٤٨,٩٪ من مجموع السكان . كما أن جملة عدد الأميين ٢٤٧٧ أمي وأمية نسبتهم إلى جملة السكان ٤٤٪، بينما نسبة عدد الأميين الذكور ٨٩٥٪ أمى نسبتهم إلي عدد السكان الذكور ٣١,١٪ وعدد الأميات الإناث ١٥٨٢ نسبتهن إلى السكان الإناث ٥٧٥,٦٪ .

ونسبة الأميين الذكور إلى جملة عدد الأميين بالقرية ٣٦,١٪ بينما نسبة الأميات إلى جملة عدد الأميين ٦٣,٩٪ .

هذا وقد لوحظ أن عدد السكان وعدد الأميين غير موزعين حسب فئات السن العمرية .

كذلك لوحظ أن قرية منشية عبد الله لا تمثل إلا وحدة عمرانية صغيرة بالنسبة إلى محافظة الفيوم كما تمثل امتداد جغرافيا طبيعيا لمدينة الفيوم فى محورها الشمالى ، إذ تبعد عن حدودها الادارية حوالى ثلاثة كيلو مترات ، وأن بناء جامعة الفيوم بالقرب منها سوف يؤدى بها فى المستقبل القريب إلى أن تكون جزءا من مدينة الفيوم ذاتها .

في ضوء هذه المعطيات يقترح أن يكون هدف المشروع الذى تعتزم محافظة الفيوم القيام به هو :

« بدء وتنفيذ حملة مركزة لمحو أمية جميع الأميين فى محافظة الفيوم فى إطار التنمية الشاملة لها وخلال فترة زمنية محددة ، يقترح لها ثمان سنوات ، تبدأ بحملة محو الأمية فى قرية منشية عبد الله ابتداء من ١٩٧٨/١/٧ ، وتنتهى فى العام ٨٤/١٩٨٥ بالقضاء على الأمية فى كل المحافظة .

على أن تكون الجهود التى تجرى حاليا فى مشروع الحملة المركزة فى قرية منشية عبد الله جهودا تجريبية لبدء العمل على مستوى المحافظة ، وبحيث تنتقل أساليب العمل التى تثبت نجاحها فى قرية منشية عبد الله إلى سائر القرى والمواقع فى محافظة الفيوم ، وفى تعاقب زمنى .

ومن ثم يكون الهدف النهائى للمشروع القضاء على الأمية فى المحافظة بأسرها ، وتكون الجهود المبذولة فى القرية سبلا ووسائل لتنفيذ الهدف النهائى من المشروع .

هذا وقد تبين من الدراسة المبدئية أن إمكانية تحقيق هذا الهدف متوافرة على نطاق المحافظة ، وأن العوامل المساهمة فى تحقيق الهدف متاحة فى المحافظة وتتمثل فى : القرار السياسى والإدارى ، العناصر البشرية القيادية والتنفيذية ، إمكانيات التمويل الرسمى والتطوعى ، امكانيات التنظيم وتحريك الموارد . ويمكن إتاحتها وتحريكها صوب تحقيق الهدف من خلال مجلس تعليم الكبار بالمحافظة ، برئاسة السيد المحافظ .

ويمكن فى حالة الموافقة على هذا الاقتراح تنظيم الخطة الشاملة لمحو الأمية على نطاق المحافظة فى الفترة المستهدفة وذلك من خلال أجهزة المحافظة ذاتها . ويتناول هذا التقرير المشروع على مستوى القرية فقط .

تنفيذ المشروع على مستوى القرية :

١ - الأوضاع القائمة فى القرية :

بينت دراسة البيانات المبدئية التى أتاحتها إدارة متابعة تعليم الكبار بالمحافظة عن الأوضاع القائمة فى القرية والاجتماعات التى عقدت والمقابلات ، والزيادات الميدانية ما يأتى :

(أ) أن نسبة الأمية بالقرية إلى جملة السكان تبلغ ٤٤٪ وهى بالنسبة للإناث أعلى منها بالنسبة للذكور (الإناث ٥٨٪ والذكور ٣١٪) . وقد اشتقت هذه البيانات من الإحصاء السكانى لعام ١٩٧٦ ، ولكن ينقصها توزيع السكان والأميين حسب الفئات العمرية .

(ب) بالنسبة لإجمالى عدد الأميين فى القرية والذى يبلغ ٢٤٧٧ أميا وأمية،نسبة الذكور بينهم ٣٦٪ ونسبة الإناث ٦٤٪ . وهذا يعنى أن الجهود التى توجه إلى الإناث ينبغى أن تكون ضعف الجهود الموجهة إلى الذكور تقريبا ، مع مايصاحب ذلك من قيود مفروضة على تعليم الأميات فى القرية ، والمتمثلة فى طبيعة تعليم المرأة بصفة عامة وفى القصور الموجود فى هيئات التعليم اللازمة للعمل مع النساء وتوفير أماكن تعليمية لهن وكذا فى توفير ظروف التعليم المناسبة لهن سواء من حيث الوقت أو الخدمات المصاحبة لهن مثل إنشاء دور للحضانة أو مشاغل للفتيات الخ .

(جـ) يوجد بالقرية مدرسة ابتدائية تعمل فترتين يوميا وعدد فصول الفترتين ١٦ فصلا ، وتضم حاليا ٦٠٠ تلميذ وتلميذة موزعين على الصفوف التعليمية الستة . والمدرسة لا تستوعب كل الأطفال الذين فى سن الإلزام ، كما أنها لا تستوعب الملزمين فى فئة السن ٦ إلى ٨ سنوات ، وقد كان عدد الأطفال فى فئة السن ٧ – ½ ٥ سنة وفى فترة الزيارة ٢٧٠ طفلا [١] ، يستبعد منهم من تم قيده فى السنوات السابقة والمتوفين.وقد بلغ جملة العدد الخاضع لسن الإلزام٢٠٠طفل تقريبا، يحتاجون إلى أربعة فصول بمعدل٥٠تلميذا فى الفصل أو خمسة فصول بمعدل٤٠تلميذا فى الفصل حتى يمكن تحقيق الاستيعاب الكامل للتلاميذ فى القرية وبما يمكن من سد منابع الأمية فى القرية كخطوة أولى نحو ضمان عدم تدفق أعداد جديدة إلى الأمية فى السنوات القادمة .

وقد بينت زيارة المدرسة أنه يمكن بإجراء بعض التعديلات الداخلية فى توزيع حجرات الدراسة والمرافق الرئيسية بالمدرسة تدبير حجرتين إضافيتين يمكن استغلالهما كفصول لقبول الجدد فى سن الإلزام . ويتطلب هذا تدبير حوالى الألف جنيه لبناء مصلى بحديقة المدرسة وحجرة للاقتصاد المنزلى فى حديقة المدرسة أيضا . وفى حالة تدبير هذه الفصول يقترح أن يستصدر السيد المهندس

محافظ الفيوم قرارا باعتبار قرية منشية عبد الله من القرى التى يسرى فيها قانون الإلزام وتطبيق كافة القواعد المنظمة لتنفيذ هذا القانون .

كذلك لوحظ أن هيئة التدريس بالمدرسة من خارج القرية عدا ثلاثة مدرسين فقط من أبنائها وذلك فى الوقت الذى يوجد فيه عدد من أبناء القرية ممن يعمل بالتدريس فى أماكن أخرى بالمحافظة مما لا يتيح توافر عدد كاف من المدرسين يمكن أن يساهم فى أنشطة محو الأمية خاصة والأنشطة التعليمية والاجتماعية فى القرية عامة ، وقد أعدت القيادات المحلية بالقرية كشفا بأسماء المدرسين والمدرسات من أبناء القرية الذين يعملون فى أماكن أخرى داخل المحافظة تمهيدا لبحث إجراءات نقلهم إلى القرية على أن يكون ذلك مشروطا بعملهم فى فصول محو الأمية ، وقد أبدى السادة المسئولين استعدادا مبدئيا لنقل هؤلاء المدرسين إلى القرية استثناء من القواعد المعمول بها .

كذلك لوحظ أن أثاث مدرسة القرية يحتاج إلى تجديد وإصلاح وإضافة ، خاصة عند بدء العمل فى فصول محو الأمية ، وقد أبدى السيد مدير إدارة متابعة تعليم الكبار والمستشار التعليمى للمحافظة استعدادا لأن يوفر عددا من طلاب التعليم الصناعى قسم النجارة يعملون خلال شهور الصيف لتجهيز المدرسة سواء للتلاميذ أولفصول محو الأمية .

هذا ولم تجر دراسة على مستوى القرية للتعرف على نسبة التسرب والرسوب فيها ، ويمكن من واقع دراسة سابقة – أجريت على مستوى المحافظة – عرضت على مجلس تعليم الكبار بالمحافظة فى اجتماعه بتاريخ ١٩/ ١٠ /١٩٧٧ ، اتضح أن هذه النسبة كبيرة عامة ، ولذا يقترح إجراء دراسة ميدانية (بالاسم) عن التسرب فى المدرسة وتقصى أسباب هذا التسرب . ويمكن تخصيص فريق عمل من طلاب الخدمة العامة لإجراء هذه الدراسة ، ويمكن – علاجا لمشكلة التسرب والرسوب فى القرية – تكوين فصول لتقوية التلاميذ مع تكثيف التوجيه والمتابعة الفنية للمدرسة ضمانا لتجويد العملية التعليمية وحدا لظاهرتى التسرب والرسوب،خاصة أنه لوحظ ارتفاع نسبة الرسوب فى امتحان الشهادة الابتدائية والتى جاوزت ٥٠٪ . وقد كان من وجهة نظر مدير المدرسة إعادة قيد هؤلاء فى الصف السادس ، ولكنه وضمانا لجدية التحاق هؤلاء بالدراسة ، يقترح أن يكون إعادة قيدهم فى فصل من فصول الخدمات .

هذا ويمكن استغلال فصول ومدرسى المدرسة في تنفيذ حملة محو الأمية على مستوى القرية ، حيث من المتوقع أن يكون عدد المدرسين فى المدرسة حوإلى٢٢أو ٢٣ مدرسا ومدرسة فى الفترتين ويمكن تخصيص مبنى المدرسة لفصول محو الأمية الذكور ، وفى هذه الحالة يمكن للمدرسة استيعاب عشرة فصول عدد الملتحقين بها حوالى ٢٥٠ أميًا أى بنسبة حوالى ٣٠٪ من جملة الأميين الذكور بالقرية .

(د) يوجد بالقرية ثلاثة مكاتب لتحفيظ القرآن الكريم طاقتها الاستيعابية (كما يتضح من البيانات المقدمة) ٢١٠ دارس ودارسة ، أما طاقتها الحقيقية كما بينتها الزيارة الميدانية فهى أقل من ذلك .

وقد اتضح من خلال زيارة محافظة إلفيوم اتجاه المحافظة إلى الأخذ بمبادرة طيبة، تتمثل فى تطوير عدد من مكاتب تحفيظ القرآن الكريم ، وذلك بإسهام كريم من فضيلة الإمام الأكبر شيخ الأزهر الشريف ، كما اتضح وجود مبادرة من محافظة الفيوم نحو إنشاء معاهد دينية من ذات الفصل الواحد فى المحافظة .

هذا ويقترح أن يسهم السادة محفظى القرآن الكريم فى أنشطة محو الأمية بالقرية بحيث يقود كل منهم مجموعة من مجموعات محو الأمية بين الذكور ، ويمكن فى هذه الحالة تنظيم هاتين المجموعتين فى مسجد القرية قدرتهما الاستيعابية حوالى ٣٠ دارسا .

كما يقترح أن تزود القرية بمدرسة من ذات الفصل الواحد وكذا بمعهد دينى من ذى الفصل الواحد لاستيعاب أبناء القرية فى فئة السن (٨ ــ ١٥)[٢] وبما يمكن من القضاء على الأمية بين أفراد هذه الفئة العمرية ، وبما يتيح لهم فى نفس الوقت استمرار تعليم القادرين منهم فى مراحل تعليمية تالية .

(هـ) يوجد بالقرية نادى للشباب مكون من حجرتين وصالة ، ولكن المبنى ضيق ويحتاج إلى تزويده بمرافق وتجهيزات ، ويضم النادى مجموعة من القيادات الشبابية المتميزة تم عقد اجتماع معهم ومع عدد من قيادات القرية ورجالاتها القيت فيه عدة كلمات تمهيدا لبدء عملية محو الأمية فى القرية ، ويتسم شباب القرية بالحماس والرغبة الصادقة فى العمل خاصة بعد تجميع جهودهم وحشدها وتوفير حوافز معنوية ومادية لهم تمكنهم من الانطلاق المتحمس فى مشروع الحملة .

ولكن يلاحظ أن المبنى بوضعه الحالى لا يصلح إلا لاستيعاب مجموعة واحدة من مجموعات الأميين يقترح تخصيصها للنساء ، ويمكن تشغيل المبنى فترتين صباحيتين ومن ثم يمكن استيعاب مجموعتين من النساء يتراوح عددهن حول ٤٠ دارسة كذلك يمكن تشغيل النادى فترة مسائية لمحو أمية الذكور تستوعب ٢٠ دارسا . هذا وقد تفضل السيد مدير إدارة الشباب بالمحافظة بتقديم معونة إلى نادى الشباب خلال الاجتماع مع القيادات الشبابية بهدف تحسين مرافقه وتجهيزاته .

(و) يوجد بالقرية جمعية تعاونية زراعية تشغل مبنى مؤجرا يتكون من حجرتين وصالة مشغولة كلها بمكاتب الموظفين وهى غير صالحة لإنشاء فصول بها .

هذا وقد أبدى مشرف الجمعية التعاونية الزراعية ومعاونيه رغبة صادقة فى تشجيع العمل فى محو الأمية فى القرية سواء من حيث الدعوة والإعلام أو من حيث توفير بعض الحوافز المعنوية للملحقين بفصول محو الأمية ممثلة فى الإعلان عن أن أولوية الانتفاع بالخدمات الإرشادية سوف تكون للمسجلين فى فصول محو الأمية . كما أبدى السيد المشرف الزراعى استعداده للإسهام فى العمل بفصول محو الأمية بتقديم معلومات إرشادية للزراع الملتحقين بالفصول .

(ز) يوجد بالقرية وحدة صحية تشغل مبنى حكوميا نموذجيا ولكنه –للأسف– لا يستغل الاستغلال الأمثل ، فمبنى السكن المخصص للطبيبة والممرضات غير مشغول ، كما أن الوحدة غير معتنى بها ، ويمكن استغلال هذا المبنى النموذجى فى تقديم خدمات متكاملة فى القرية إذا ما تم توفير طبيبة وممرضات مقيمات فى القرية إقامة كاملة ، وإذا ما تم تعيين إحصائية اجتماعية بالوحدة الصحية تعاونها رائدة ريفية أو أكثر ، كما يمكن إضافة بعض الجدران إلى إحدى صالات المبنى يمكن استخدامها كفصل لتعليم النساء ثلاث فترات يوميا طاقتها الاستيعابية ٩٠ دارسة .

(ح) كان بالقرية جمعية لتنمية المجتمع ولكن جهودها توقفت فى السنوات الأخيرة،وقد تم خلال الاجتماعات التى جرت أثناء الزيارة وبمشاركة مدير عام الشئون الاجتماعية والسيد مدير إدارة متابعة تعليم الكبار بالمحافظة والسيد / عبدالفتاح سيد سرور (من أبناء القرية وقياداتها) والسيد / محمد كمال

الدين صادق عضو فريق العمل ، اتخاذ إجراءات إعادة تنشيط جمعية تنمية المجتمع. وقدم السيد مدير عام الشئون الاجتماعية تيسيرات وحوافز إيجابية للغاية إلي القرية متمثلة فى توفير اعتمادات مالية لإنشاء بعض الأنشطة الإنتاجية فى القرية (فى إطار تنمية المجتمع) ، وكذا فى معاونة القرية على تنشيط جمعية تنمية المجتمع ، وفى حالة تنشيط هذه الجمعية واستئجار مبنى لها يمكن أن تستوعب أربعة مجموعات للعمل مع النساء قدرتها الاستيعابية ١٢٠ دارسة ، ويمكن أن تعاون فيها الاخصائية الاجتماعية والرائدات الريفيات . وقد وعد السيد / مدير عام الشئون الاجتماعية بالمحافظة بتوفير هذه الأخصائية الاجتماعية وعلى أن تقدم القرية أسماء بعض من يمكن تشغيلهن كرائدات ريفيات .

(ط) النشاط المهنى الرئيسى للقرية هو زراعة الخضر والنباتات العطرية وخاصة النعناع الذى تقوم عليه بعض الصناعات المنزلية ، كما أن بعض سكان القرية يعملون فى محافظة الفيوم فى بعض أعمال الخدمات بالمصالح الحكومية والمؤسسات ، كما يعمل البعض الآخر فى حرف المعمار مثل صب المزايكو .

٢ - مقترحات الخطة :

فى ضوء البيانات السابق تقديمها عن أوضاع الأمية فى القرية وإمكانيات المؤسسات القائمة فيها ،وطاقتها الاستيعابية ، يوضح الجدول رقم (١) قدرة هذه المؤسسات على استيعاب الأميين والأميات فى السنة الأولى .

ويتضح لنا من هذا الجدول نقص إمكانيات فتح الفصول بالنسبة للإناث رغم زيادة عددهن زيادة كبيرة بالنسبة للذكور ، ويتطلب هذا تكثيف العمل مع الأميين عامة والأميات خاصة من خلال مجموعات حرة غير مقيدة بفصول فى العام الأول ، وذلك من خلال مبادرات مثقفى ومثقفات القرية فى تجميع مجموعات من عشرة أو أكثر يمكن تعليمهم فى أحد المنازل التى تتوسط مجال إقامة هؤلاء الأميين أو الأماكن التى يرون صلاحيتها لذلك .

* * *

جدول رقم (١)

قدرة مؤسسات قرية منشية عبد الله (القائمة والمقترحة)

على استيعاب الأميين فى العام الأول ٧٧ / ١٩٧٨

المؤسسة	ذكور		إناث		الجملة	
	فصول	مستوعبين	فصول	مستوعبين	فصول	مستوعبين
المدرسة الابتدائية	١٠	٢٥٠	٠٠	٠٠	١٠	٢٥٠
المسجد	٢	٣٠	٠٠	٠٠	٢	٣٠
نادى الشباب	١	٢٠	٢	٤٠	٢	٦٠
الوحدة الصحية	٠٠	٠٠	٣	٩٠	٣	٩٠
جمعية تنمية المجتمع	٠٠	٠٠	٤	١٢٠	٤	١٢٠
الجملة	١٣	٣٠٠	٨	٢٥٠	٢٠	٥٥٠
النسبة إلى جملة الأميين	٠٠	٣٣,٥٪	٠٠	١٥,٨٪	٠٠	٢٢,٢٪

هذا ويمكن حسب الظروف الحالية للقرية ، وكما اتضح من مقابلة القيادات الشبابية والطبيعية بالقرية ، توفير حوالى ٢٠ فردا يمكنهم العمل مع هذه المجموعات بالإضافة إلى العدد الذى يمكن أن تقدمه مديرية الشئون الاجتماعية من المكلفين بالخدمة العامة ، ومع افتراض أن عدد هؤلاء المكلفين بالخدمة العامة قد يصل إلى عشرة أفراد ، فإن جملة من يمكنهم العمل بنظام المجموعات يتراوح حول ٣٠ فردا ، ويمكن لكل عضو من هؤلاء العمل على مجموعتين يوميا أى يمكنه العمل مع ٢٠ فردا ، ويتيح بالتالى إمكانية محو أمية ٦٠٠ أمى ٢٠٠ منهم من الذكور و ٤٠٠ من الإناث وهذا يتيح بالتالى تخصيص المدرسة فى العام التالى ٧٨ / ١٩٧٩ للعمل مع النساء فى شكل فصول ناتج من إمكانية محو أمية عدد كبير من الذكور فى السنة الأولى . ويبين الجدول رقم (٢) التصور المقترح للعمل فى شكل فصول ومجموعات .

جدول رقم (٢)

جملة المتوقع استيعابهم فى السنة الأولى ٧٧ / ١٩٧٨ فى فصول ومجموعات محو الأمية

		ذكور	إناث	جملة
جملة الأميين فى بدء السنة		٨٩٥	١٥٨٢	٢٤٧٧
فصول :	عدد	٣٠٠	٢٥٠	٥٥٠
	نسبة٪	٣٣,٥٪	١٥,٨٪	٢٢,٢٪
مجموعات :	عدد	٢٠٠	٤٠٠	٦٠٠
	نسبة٪	٢٢,٣٪	٢٥,٣٪	٢٤,٢٪
الجملة :	عدد	٥٠٠	٦٥٠	١١٥٠
	نسبة٪	٥٥,٩٪	٤١,١٪	٤٦,٤٪

وبتطبيق هذا الأسلوب يمكن استيعاب حوالى ٥٦٪ من الذكور و٤١,١٪ من الإناث فى السنة الأولى بجملة تبلغ حوالى ٤٦٪ من جملة الأميين فى القرية .

هذا وإذا اعتبرنا أن بذل جهود أكبر فى ميدان تجويد العملية التعليمية فى فصول محو الأمية سوف يؤدى إلى تخفيض نسبة الرسوب إلى حوالى ٢٠٪ بالنسبة للذكور و٣٠٪ بالنسبة للإناث فانه يمكن محو أمية حوالى ٤٠٠ من الذكور فى السنة الأولى بنسبة ٤٤,٧٪ من جملة الأميين الذكور وحوالى ٤٥٥ من الإناث بنسبة ٢٨,٨٪ من جملة الأميات الإناث بمجموع يصل إلى حوالى ٨٥٥ ونسبة تصل إلى حوالى ٣٤,٥٪ من جملة الأميين بالقرية .

ويبين الجدول رقم (٣) الخطة المقترحة للعمل فى العام الثانى ٧٨ / ١٩٧٩ ، مع ملاحظة أنه قد تم تخصيص المدرسة بالكامل لمحو أمية السيدات .

جدول رقم (٣)

التصور المقترح لخطة العام الثانى ٧٨ / ١٩٧٩

	ذكور		إناث		الجملة	
عدد الأميين المتوقع	فصول	عدد	فصول	عدد	فصول	عدد
في بدء العام		٤٩٥		١١٢٧		١٦٢٢
المدرسة الابتدائية	٠٠	٠٠	١٠	٢٥٠	١٠	٢٥٠
المسجد	٢	٣٠	٠٠	٠٠	٢	٣٠
نادى الشباب	١	٢٠	٢	٤٠	٣	٦٠
الوحدة الصحية	٠٠	٠٠	٣	٩٠	٣	٩٠
جمعية تنمية المجتمع	٠٠	٠٠	٤	١٢٠	٤	١٢٠
جملة الفصول	٣	٥٠	١٩	٥٠٠	٢٢	٥٥٠
المجموعات	٠٠	٢٠٠	٠٠	٤٠٠	٠٠	٦٠٠
الجملة	٠٠	٢٥٠	٠٠	٩٠٠	٠٠	١١٥٠
نسبة المستوعبين إلى رصيد الأمية	٠٠	٥٠,٥٪	٠٠	٧٩,٩٪	٠٠	٧١٪

وبتطبيق نفس المعدلات السابقة للرسوب فإنه من المتوقع محو أمية ٢٠٠ من الذكور و ٦٣٠ من الإناث بمجموع يصل إلى ٨٣٠ أميًا وأمية فى نهاية العام الثانى ونسبة تصل إلى ٥١,١٪ من رصيد الأمية فى بدء العام . ويمثل الجدول رقم (٤) التصور المقترح لخطة العام الثالث (٧٩ / ١٩٨٠) .

جدول رقم (٤)

التصور المقترح لخطة العام الثالث (٧٩ / ١٩٨٠)

	ذكــور		إناث		الجملة	
	فصول	عدد	فصول	عدد	فصول	عدد
عدد الأميين المتوقع في بدء العام	٠٠	٢٩٥	٠٠	٤٩٧	٠٠	٧٩٢
المدرسة الابتدائية	١٠	٢٥٠	٠٠	٠٠	١٠	٢٥٠
المسجد	٢	٣٠	٠٠	٠٠	٢	٣٠
نادى الشباب	٠٠	٠٠	٢	٤٠	٢	٤٠
الوحدة الصحية	٠٠	٠٠	٣	٩٠	٣	٩٠
جمعية تنمية المجتمع	٠٠	٠٠	٤	١٢٠	٤	١٢٠
جملة الفصول	٢٢	٢٨٠	٩	٢٥٠	٢١	٥٣٠
المجموعات	٠٠	٢٠	٠٠	٢٥٠	٠٠	٢٧٠
الجملة	٠٠	٣٠٠	٠٠	٥٠٠	٠٠	٨٠٠
نسبة المستوعبين إلى رصيد الأمية	٠٠	١٠٠٪	٠٠	١٠٠٪	٠٠	١٠٠٪

هذا ويمكن تصفية الجيوب المتبقية من الرسوب فى العام الثالث خلال بعض الجهود التى تبذل فى العام الرابع والتى سوف تتطلب إنشاء خمسة فصول أومجموعات .

٣ - الأولويات :

تتحدد أولوية العمل مع فئات السن المختلفة حسب ما يتضح من نتائج الحصر والمسح الميدانى ، وتحدد الأولوية حسب ما يراه مجلس تعليم الكبار بالمحافظة آخذا فى اعتباره :

(أ) أن العمل مع فئة السن أقل من ثمان سنوات سوف يتم من خلال فصول التعليم النظامى بالمدرسة الابتدائية مع تطبيق الاستيعاب الكامل للملزمين.

(ب) أن العمل مع فئة السن ٨ - ١٥ سوف يتاح من خلال المعهد الدينى ذى الفصل الواحد والمدرسة الابتدائية ذات الفصل الواحد .

(جـ) أن العمل مع فئة السن ١٥ - ٣٤ سنة ، سوف يحقق طفرة كبيرة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى القرية إذ أن هذه الفئة تمثل عصب الإنتاج .

(د) أن العمل مع فئة السن ٣٥ - ٤٥ سنة يعوقه انشغال أفراد هذه الفئة بأسرها ذات الحجم الكبير نسبيا واشتغالها بأعمال تستغرق وقتا كبيرا يوميا .

(هـ) أن العمل مع فئة السن ٤٥ سنة فأكثر يواجه عادة عدة مشكلات ناتجة من التكيف فى المواقف التعليمية مع معلمين أكبر سنا .

٤ - تجويد العملية التعليمية :

يتطلب العمل فى حملة مكثفة لمحو الأمية العناية بمستويات التدريس والتوجيه الفنى والعمليات المصاحبة ضمانا لزيادة إنتاجية العملية التعليمية وللحد من الجهد الضائع فى نسب عالية من التسرب أو الرسوب . ويتطلب هذا بالتالى تخصيص عدد كاف من الموجهين الفنيين لتوجيه المدرسين ومتابعة أعمالهم وتوفير قدر كاف من الحوافز للمعلمين والمتعلمين حفزا لهم على مواصلة التعليم والتعلم بجدية وفاعلية هذا وقد تم تشكيل فريق عمل منبثق من لجنة العمل بالقرية لاقتراح الحوافز اللازمة .

ورغم هذا فإنه يحتمل أن تظل هناك نسبة للرسوب والتسرب تتراوح حول

٢٠٪ بالنسبة للذكور و٣٠٪ بالنسبة للإناث ، وينبغى مراعاة هذه النسبة فى الترحيل السنوى لعدد الأميين فى سنوات تنفيذ الخطة ، وقد روعيت هذه التصـــورات المقترحة للخطة فى السنوات الثلاث .

٥ - الهيكل التنظيمى للمشروع :

يقترح أن يشكل الهيكل التنظيمى على النحو التالى :

(أ) يشرف مجلس تعليم الكبار بالمحافظة برئاسة السيد المهندس المحافظ على مشروع محو الأمية الشامل فى قرية منشية عبد الله ، كنقطة بدء محو الأمية الشامل فى المحافظة ، ويوجه المجلس جهود وأعمال لجان العمل ويتابع أعمالها .

(ب) تشرف لجنة المكتب التنفيذى برئاسة السيد سكرتير عام المحافظة على التنفيذ اليومى للمشروع وتتابع أعماله ، وتعرض نتائج الجهود المبذولة على مجلس تعليم الكبار ، وذلك كنقطة بدء لمحو الأمية فى المحافظة ، ويكون مدير إدارة متابعة تعليم الكبار مقررا لهذه اللجنة .

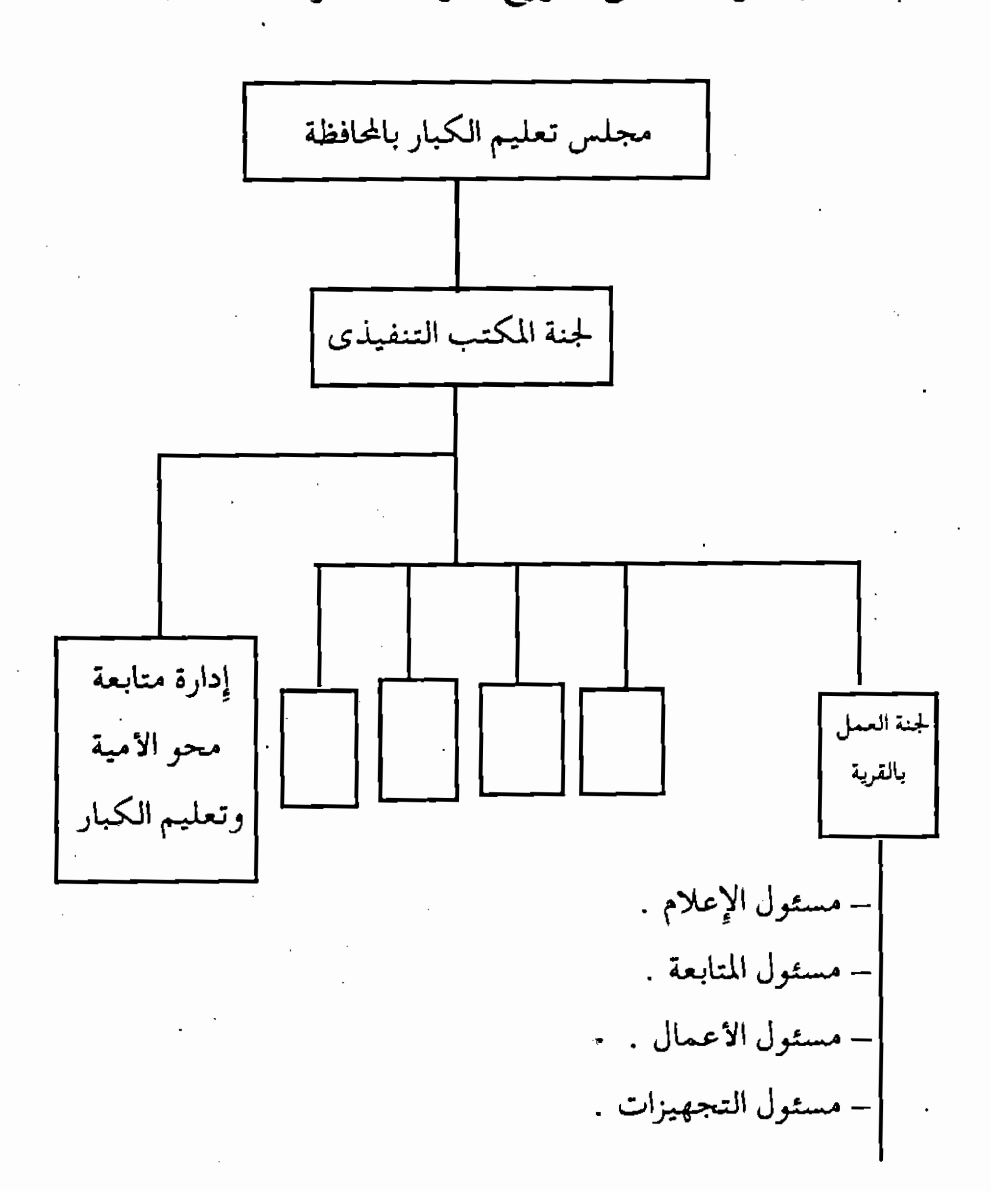
(جـ) تشكل لجنة عمل على مستوى القرية من خمسة أعضاء توزع عليهم مسئوليات الدعوة والإعلام والمتابعة والاتصال وحشد الموارد وتجهيزها . وتكون هذه اللجنة مسئولة أمام لجنة المكتب التنفيذى عن تنفيذ المشروع فى القرية ، وتحدد لهم اجتماعات منظمة وتسجل هذه الاجتماعات والأعمال التى سيقومون بها ، ويشكل كل عضو مسئول من أعضاء هذه اللجنة فريق عمل مساعد له من شباب القرية يساعد على تنفيذ الأعمال الموكلة إليه ، ويعرض نتائج أعماله على لجنة العمل فى القرية .

وقد اتفق على تشكيل هذه اللجنة فى اجتماع يوم الأربعاء ٢٩ / ٦ مع شباب وقيادات القرية كما اتفق على أن تجتمع هذه اللجنة يوم الخميس من كل أسبوع، وعلى أن يتابع أعضاء لجنة المكتب التنفيذى اجتماعاتهم .

ويوضح الشكل رقم (١١) الهيكل التنظيمى للمشروع .

شكل رقم (١١)

الهيكل التنظيمى لمشروع محو الأمية لقرية منشية عبد الله



٦ - مرحلة الخطة : ١٩٧٧ / ١٩٨٠ :

تم الاتفاق مع أعضاء فريق العمل بالمحافظة والقرية على أن تكون الفترة المستهدفة لمحو الأمية ثلاث سنوات تبدأ فى أول أكتوبر ١٩٧٧ ، على أن تقسم هذه الفترة إلى المراحل التالية :

- **مرحلة التهيئة والتجهيز** : وتستغرق عاما دراسيا (٧٧ / ١٩٧٨) ، ويتم فيها محو أمية حوالى ٤٥٪ من الذكور و٢٦٪ من الإناث بجملة ٣٤٪ من جملة الأميين فى القرية ، وفى هذه المرحلة توجه الجهود المكثفة إلى الذكور .
- **مرحلة العمل المكثف مع النساء** : وتستغرق عاما دراسيا (٧٨ / ١٩٧٩) ويتم فيها محو أمية ٦٧٪ من الذكور و٦٩٪ من الإناث بجملة ٦٨٪ من الأميين فى القرية ، وفى هذه المرحلة توجه الجهود المكثفة إلى الإناث .
- **مرحلة تصفية جيوب الأمية** : وتستغرق عاما دراسيا (٧٩ / ١٩٨٠) وفى هذه المرحلة يتم محو أمية الأعداد المتبقية من الأميين بالقرية .

جدول رقم (٥)

حجم العمل فى قرية منشية عبد الله ونسب الإنجاز المتوقعة إلى جملة عدد الأميين فى سنة الأساس [٣]

توزيع الأميين سنة الأساس		ذكور (٨٩٥)		إناث (١٥٨٢)		جملة	٢٤٧٧
المراحل		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
المرحلة الأولى	مسجلين	٥٠٠	٥٥,٨	٦٥٠	٤,٨	١١٥٠	٤٦,٤
	ناجحين	٤٠٠	٤٤,٧	٤٤٥	٢٨,٨	٨٥٥	٣٤,٥
المرحلة الثانية	مسجلين	٢٥٠	٨٣,٨	٩٠٠	٩٧,٠	١١٥٠	٩٢.—
	ناجحين	٢٠٠	٦٧,٠	٦٣٠	٦٨,٦	٨٣٠	٦٨،—
المرحلة الثالثة	مسجلين	٣٠٠	١١٧,٣	٥٠٠	١٢٩,٦	٨٠٠	١٢٥,٢
	ناجحين	٢٤٠	٩٤,٠	٣٥٠	٩٠,٠	٥٩٠	٩٢,٠
الجملة ، ناجحين		٨٤٠	٪٩٤	١٤٣٥	٪٩٠	٢٢٧٥	٪٩٢

- مرحلة التقويم :

وتستغرق الجزء المتبقى من عام ١٩٧٠ (يونيو - ديسمبر) وفيها توجه الجهود نحو الراسبين من الأمية فى المرحلة السابقة كما يتم تقويم النتائج النهائية للمشروع .

ويتبين من الجدول رقم (٥) حجم العمل فى المراحل الثلاث .

٧ - متطلبات تنفيذ المشروع :

- إن تنفيذ هذا المشروع يعتبر نقطة انطلاق فى محافظة الفيوم نحو مشروع أكبر وأشمل هو القضاء على الأمية فى المحافظة بأسرها ، والنتائج التى يمكن أن يقدمها تنفيذ مثل هذا المشروع تصلح لأن تكون تجربةتحتذى ليس فى باقى مواقع العمل فى الفيوم فقط ولكن فى باقى محافظات جمهورية مصر العربية وفى أنحاء الوطن العربى .

ويعتبر بدء تنفيذ المشروع فى الفيوم فى أول أكتوبر ١٩٧٧ - بإذن الله تعالى، خطوة هامة تقتضى عدة إجراءات لازمة لدفع العمل ، يتمثل بعضها فيما يلى :

(أ) توفير حملة إعلامية محلية وعلى مستوى المحافظة وعلى مستوى الجمهورية تسهم فيها الإذاعة المحلية بمحافظة الفيوم والصحف والإذاعة والتليفزيون، والعائد المتوقع من مثل هذه الحملة الإعلامية توفير الحماس لدى المعلمين والمتعلمين واعتبار تجربتهم تجربة ريادية تحقق لهم الفخر والاعتزاز بممارسة أعمال هذا المشروع .

(ب) توفير بعض الامكانيات المساعدة على التنفيذ والتى يمكن استثمارها بكفاية فى تنفيذ هذا المشروع وما يليه من مشروعات أخرى لمحو الأمية على مستوى المحافظة ، ومن الإمكانيات اللازمة بصفة مبدئية لتنفيذ هذا المشروع ما يلى :

- وسيلة نقل للمتابعة اليومية للمشروع .

- تكليف بعض القيادات الشعبية وعدد من الموجهين الفنيين والإداريين بالمتابعة اليومية للمشروع تحت إشراف مقرر المكتب التنفيذى ومدير إدارة متابعة تعليم الكبار بالمحافظة .

- توفير قدر من الاعتمادات المالية لصندوق محو الأمية بالقرية على أن يكون

هذا الصندوق نواة لمحو الأمية فى المحافظة بأسرها ويمكن تدبير التمويل اللازم لهذا الصندوق من خلال التبرعات والهبات وبعض الرسوم البسيطة التى تفرض على تقديم بعض الخدمات العامة ، وتخصيص قدر من عائد الجمعيات التعاونية الزراعية ومشروعات التنمية الريفية .

٢- الاحتياجات من التعليم غير النظامى بين الصيادين فى بيئة ساحلية بمحافظة الإسكندرية :

تقع مدينة الإسكندرية شمال غرب مصر ، وهى العاصمة الثانية لجمهورية مصر العربية ، ويبلغ عدد سكانها ٢,٣١٨,٦٥٥ نسمة حسب تعداد عام ١٩٧٦ ، وتبين الإحصاءات أن ٥٦,٩٪ فقط من السكان موطنهم الأصلى محافظة الاسكندرية ، والباقى وافدين إليها من سائر محافظات مصر .

وتتميز بأنها ثانية محافظات مصر من حيث النشاط الاقتصادى الذى تتمثل أهم مجالاته فى التجارة والنقل حيث تمثل الميناء الأول لمصر ، كما أنها تعتبر المركز الصناعى الثانى فى مصر حيث تضم ما يقرب من ٣٠٪ من أنشطة القطاع الصناعى الذى يتوزع بين الصناعات الاستخراجية والتحويلية .

ويمثل العاملون بالصيد حوالى ٣٪ من جملة عدد السكان ويتمركز هؤلاء فى أحياء أساسية مثل « كرموز ، الأنفوشى ، الجمرك ، الميناء » ويتوفر فى المحافظة نشاط زراعى ،إذ ينزرع بها حوالى ٩٠ ألف فدان زراعة حديثة بالخضر والفواكه والزهور . . .الخ ، ويعمل بالزراعة حوالى ٣٪ من مجموع عدد السكان .

وتعتبر المحافظة من المراكز السياحية الهامة وتتوافر بها خدمات صحية متقدمة، كما يطبق بها نظام التامين الصحى الشامل منذ سنة ١٩٦٤ .

ويتميز النشاط التعليمى بالاسكندرية باكتمال السلم التعليمى بدءا من مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية وحتى التعليم الجامعى ، ويزيد عدد التلاميذ والطلاب عن نصف مليون بالتعليم العام .

وتشرف على التعليم العام وكالة وزارة للتعليم ، كما توجد بها واحدة من أهم الجامعات بالجمهورية ، وهى جامعة الاسكندرية .

وبالإضافة إلى التعليم النظامى العام بالإسكندرية يتوافر مراكز لمحو الأمية

والتابعة لوزارة التربية والتعليم وقد بلغ عددها ٥٤ مركزاً فى عام ١٩٧٩/٧٨ لتضم ١٧٠ فصلاً فى حين كان من المعتمد فى خطة الوزارة ٤٠٠ فصل ويشير ذلك إلى أن هناك فرص تعليمية متاحة لم تستثمر وهى بحاجة لبذل المزيد من الجهد للدعوة إلى محو الأمية .

ويشرف على محو الأمية مجلس برئاسة المحافظ ، ويضم مسئولين عن التربية والتعليم وكافة الوزارات والهيئات المعنية بالمشكلة ، وتتولى أجهزة وزارة التربية والتعليم الإشراف الفنى على جميع المراكز .

كما أن هناك جهودا أخرى تتم من خلال الثقافة العمالية ووزارة الشئون الاجتماعية والتنظيم النسائى .. وغيرها .

والخدمة التعليمية فى فصول محو الأمية تقدم مجانا .

وأهم المشكلات التى تواجه جهود محو الأمية بالاسكندرية ظاهرتا الإحجام والتسرب .

وتعتبر محافظة الاسكندرية من المحافظات الرائدة فى مجال النشاط الاجتماعى ، ويرجع ذلك إلى عام ١٨٩٠ حيث أنشئت جمعية العروة الوثقى الخيرية الإسلامية ، ويصل عدد الجمعيات الآن ٦٥٠ جمعية تعمل فى مختلف أوجه النشاط الاجتماعى ، وتمول من خلال التبرعات والإعانات التى تقدمها وزارة الشئون الاجتماعية .

وتشرف وزارة الشئون الاجتماعية على ٦٤ مشغلاً تدريبيا للفتيات ، معظمها تضم فصولا لمحو الأمية ، كما ترعى من خلال مشروع الأسر المنتجة ثلاثة آلاف أسرة .

كما تقوم مديرية الشئون الاجتماعية بتجميع وتدريب وتوزيع الشباب الخاضعين لأحكام قانون الخدمة العامة ، وذلك للعمل فى مجال تنظيم الأسرة ومحو الأمية بشكل أساسى .

● الملامح العامة لخطة محو الأمية فى بيئة الصيادين :-

حددت الملامح العامة لخطة محو الأمية فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية ،وقد اتجه العمل من خلال هذه الخطة لوجهتين إحداهما للعمل مع

الأميين من الصيادين والأخرى للعمل مع الأميات من نساء الصيادين وفيما يلى توضيح لتلك الخطة :-

(أ) العمل مع الأميين من الصيادين بمنطقة غيط العنب بحى كرموز :-

اسفرت دراسة البيئة عن مجموعة من النتائج العامة والمرتبطة بـ :-

١ - الموقع والتركيب السكانى :

يقع حى كرموز غرب مدينة الاسكندرية ويعتبر من أقدم أحيائها ويبلغ عدد سكانه ٢٢٣,٧٢٥ ألف نسمة ، تزداد الكثافة السكانية بمنطقة غيط العنب ١٢٠ ألف ، منهم ١٠ آلاف صياد ، السمة الغالبة للسكان أنهم نازحون من صعيد مصر ، ومعظمهم يعمل بالصيد ، والنساء ربات بيوت إلا قليلات منهن خرجن للعمل ، ويرتبط الحى بالأحياء الأخرى من خلال شبكة منتظمة من المواصلات .

٢ - الخدمات التعليمية :

تكتفى بالتعليم الابتدائى لعلاقته الشديدة بمشكلة الأمية ، ويضم غيط العنب ثلاثة أقسام تعليمية بها ١١,١٩٢ تلميذا موزعين على ٢٧٦ فصلا .

٣ - الخدمات الاجتماعية :

تتمثل فى تنظيم أسرة ، مشغل للفتيات ، دار حضانة ، فصول محو أمية .

٤ - الخدمات الصحية :

يضم الحى عددا من المستشفيات بالإضافة إلى الجمعيات والمستوصفات الخيرية ، وبه أربعة مكاتب للصحة تخدم الحى .

٥ - النشاط الصناعى :

صناعة الصابون واستخراج الملح ، الشباك ، وقوارب الصيد .

٦ - الأعمال الحرة :

مثل حرف سمكرة السيارات ، اللحام ، الكهرباء ، الحدادة ، تجارة الأسماك .

٧ - الإسكان :

الكثافة السكانية مرتفعة ، وتأتى أزمة الإسكان فى مقدمة مشكلات الحى .

٨ - المشكلات :

انتشار بعض الأمراض بصورة مرتفعة بين الصيادين ، فقد تبين أن ٨٥٪

منهم مصابون بالبلهارسيا ، ٥٣٪ يشكون من الروماتيزم ، ٢٤٪ يشكون من الأنيميا .. وهناك أمراض أخرى مثل الكبد والصدر .

- كما ترتفع نسبة الأمية بينهم .
- عدم الاستقرار .
- النقص فى الخدمات .
- انخفاض المستوى الاجتماعى والثقافى رغم ارتفاع الدخل أحيانا .

وقد فرضت تلك النتائج ظهور بعض الاحتياجات التعليمية لجمهور الصيادين بغيط العنب والتى توصل إليها فريق العمل من دراسة الأحوال المعيشية للصيادين وكذلك من خلال الاستبيان الذى أعد لهذا الغرض ويمكن تلخيص تلك الاحتياجات التعليمية فى :

١ - الحاجة إلى إثراء معلوماتهم الدينية وخاصة ما يتعلق بالعبادات .

٢ - الحاجة إلى تحديث وتطوير مهاراتهم فى مهنة الصيد .

٣ - الحاجة إلى الحفاظ على صحة البيئة مع التركيز على الإنسان فى مواجهة التلوث الذى تشكو منه المنطقة .

وفى ضوء تلك الاحتياجات تم صياغة البرنامج مستهدفا :

١ - إكساب الدارسين المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب حتى مستوى الصف الرابع الابتدائى ، وفق منهج محدد يستجيب للاحتياجات التعليمية للصيادين .

٢ - تزويد الصيادين بمعلومات فى مهنة الصيد والتربية الدينية وفى الصحة .

٣ - صقل مهارات الصيادين وتعديلها فى ضوء التطوير العلمى فى استخدامات أدوات الصيد عن طريق تزويدهم بالمعلومات الفنية الحديثة عن الصيد .

٤ - تعديل وتكوين بعض الاتجاهات السليمة فى مجالات الصيد والدين والصحة .

ويسعى هذا البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية :

١ - الوصول بالدارسين إلى مستوى تعليمى يعادل مستوى الصف الرابع الابتدائى ، وذلك بتمكين الدارسين من قراءة قطعة من صحيفة أو مجلة وفهمها .

٢ - كتابة قطعة إملائية والقدرة على كتابة خطاب والتعبير عن فكرة .

٣ - التعرف على الأعداد وإجراء العمليات الحسابية الأربعة وحل المسائل البسيطة .

وقد أعد الفريق ثلاث وحدات دراسية طبقا للاحتياجات التعليمية للصيادين سالفة الذكر لتشمل الصيد والدين والصحة .

كما حدد الفريق دورتين كل منهما تستغرق ٦ شهور لتنفيذ البرنامج ، على أن تكون الدراسة لمدة ثلاثة أيام فى الأسبوع (السبت - الاثنين - الأربعاء) بواقع ثلاث حصص يوميا .

واهتم المشروع بالعمل مع الأميات من نساء الصيادين بمنطقة غيط العنب بحى كرموز وتصميم برنامج تعليمى وظيفى يشبع احتياجاتهن التعليمية ، فضلا عن إكسابهن معلومات جديدة عن مستلزمات الصيد وحماية البيئة ، بالإضافة إلى تأصيل القيم والعادات الاجتماعية والصحية الجيدة .

وقد تبلورت أهم الاحتياجات التعليمية على النحو التالى :

* تحسين صناعة شباك الصيد طبقا للمواصفات القانونية ضمانا للحفاظ على الثروة السمكية .

* تعديل بعض الاتجاهات السلبية المتعلقة بالنظافة .

* ترشيد الاتجاه نحو تنظيم الأسرة وربط ذلك بمعاناتهن من التكدس ، ومعاناة الدولة من الانفجار السكانى .

* تغيير اتجاه السكان فى التشبث بالبقاء فى غيط العنب رغم معاناتهم من ضيق المساكن وعدم كفايتها ، وذلك لارتباطها فى أذهانهم بمناطق النفوذ فى البحيرة .

* تعريف النساء بالآثار المترتبة على أمراض مهنة الصيد ، كنزلات البرد والنزلات الشعبية وكيفية علاجها والوقاية منها .

* تبصير النساء بأهمية دورهن فى رعاية أسرة يتغيب عائلها لفترات طويلة عن البيت ، مما يلقى على عواتقهن مسئولية الرعاية الواعية للأسرة .

* ترشيد استهلاك الأسرة بما يكفل لها الأمان عند تقاعد رب الأسرة عن العمل .

* تكوين اتجاه جديد نحو النظافة والحفاظ على صحة البيئة .

* إثراء وتصحيح المعلومات الدينية .

* حث النساء على الإسهام فى خدمة البيئة من خلال أنشطة التنظيم النسائى .

* تكوين اتجاه سليم لدى نساء الحى يهدف إلى كيفية الاستفادة من أوقات فراغهن .

* تحقيق رغبات النساء فى اكتساب مهارات التفصيل والخياطة .

وفى ضوء تلك الاحتياجات تحددت الأهداف العامة للبرنامج التعليمى على النحو التالى :

– إكساب الدارسات مهارة القراءة والكتابة والحساب وفق منهج محدد مبنى على احتياج الدارسات وظروف البيئة .

– تزويد الدارسات بمعلومات عن :

غزل شباك الصيد – التفصيل والخياطة – التدبير المنزلى – الثقافة الدينية والصحية .

– تدريب الدارسات على مهارات الغزل والتفصيل والخياطة والتدبير المنزلى .

– تعديل اتجاهاتهن ، وتكوين اتجاهات جديدة فى المجالات الدينية والصحية وتنظيم الأسرة .

وقد استهدف هذا البرنامج الوصول بالدارسات إلى مستوى يعادل مستوى نهاية الصف الرابع الابتدائى وقد اشتمل هذا البرنامج على مجموعة من المقررات المتعلقة بكل من :

– تطوير وتحديث غزل شباك الصيد .

– التفصيل والخياطة .

– التدبير المنزلى .

– الثقافة الدينية .

– الثقافة الصحية .

ويأتى موضوع **غزل شباك الصيد فى المقدمة للأسباب الآتية :**

– السمة الغالبة للبيئة أنها بيئة صيد .

– التعاون بين الصياد وزوجته ، حيث تتولى الزوجة غزل وإصلاح الشباك .

– مساهمة الزوجة فى خفض تكلفة إنتاج شباك الصيد .

وقد بنى المنهج التعليمى على أساس اتخاذ منهج الوحدات الدراسية لما تمتاز به من المرونة وتحقيق التكامل فى الخبرات وتقديم مهارات الاتصال بشكل وظيفى .

وقد قسم المنهج إلى خمس وحدات دراسية تحقق للدارسات الأهداف المطلوبة .

(٣) الاحتياجات من التعليم غير النظامى فى بيئة شبه حضرية-محافظة الجيزة « منطقة الحوامدية » :

أجريت هذه الدراسة فى نوفمبر ١٩٧٩ مستهدفة تحديد احتياجات مجتمع تمتزج فيه الزراعة بالصناعة ويتحول تدريجيا إلى حالة حضرية ، من التربية غير النظامية .

وقد سارت هذه الدراسة وفق الخطوط العامة التى سبق الإشارة إليها فى الفصل السابع ، وحسب دليل لتوصيف البيئة العامة تم إعداده خصيصا لهذه الدراسة .

كذلك تضمنت مسحا للمشروعات القائمة فى مجال التعليم غير النظامى فى منطقة الحوامدية ، وفق دليل آخر تم وضعه خصيصا لتوصيف مشروعات التعليم غير النظامى .

وسوف نقدم فيما يلى كلا من دليل توصيف البيئة العامة ودليل توصيف مشروعات التعليم غير النظامى ، ثم نقدم تطبيقا لكل منهما فى منطقة الحوامدية (باختصار) .

* * *

دليل توصيف الظروف البيئية
(الاقتصادية والاجتماعية)
لأغراض مشروعات التعليم غير النظامى

الظروف البيئية
(الاقتصادية والاجتماعية)

١ - خصائص البيئة العامة :

١ / ١ موقع المنطقة وأثره فى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسكانية .

١ / ٢ خصائص التجمع العمرانى .

٢ - البنية السكانية :

٢ / ١ عدد السكان :

٢ / ١ / ١ حسب النوع .

٢ / ١ / ٢ حسب الفئات العمرية .

٢ / ١ / ٣ حسب التوزيع الجغرافى .

٢ / ١ / ٤ حسب الحالة التعليمية .

٢ / ١ / ٥ حسب الحالة الاقتصادية .

٢ / ٢ نسب الإعالة .

٢ / ٣ نسب البطالة .

٢ / ٤ معدلات المواليد .

٢ / ٥ معدلات الوفيات .

٢ / ٦ معدلات الوفيات بين الأطفال .

٢ / ٧ الهجرة من وإلى المنطقة .

٢ / ٨ القوى العاملة .

٢ / ٨ / ١ حسب الدخل .

٢ / ٨ / ٢ حسب المهن .

٢ / ٨ / ٣ حسب التعليم .

٢ / ٨ / ٤ حسب مستوى المهارة .

٢ / ٨ / ٥ حسب النشاط الاقتصادى .

٣ - الأوضاع الاقتصادية :

٣ / ١ الدخل المتولد من النشاطات الاقتصادية الرئيسية .

٣ / ٢ مظاهر النشاط الاقتصادى الرئيسية فى المنطقة .

٣ / ٣ الخطط الاقتصادية الخاصة بالمنطقة ، ومدى ملاءمتها لحاجات المنطقة، سواء على مستوى الدولة ، من واقع احتياجات اقتصادية فى المنطقة .

٣ / ٤ تطور المساحة المزروعة ، واحتمالات تطورها فى المستقبل .

٣ / ٥ تطور الصناعة ، واحتمالات تطورها فى المستقبل .

٣ / ٦ أنواع الحرف الصغيرة ، وإمكانيات تطورها .

٤ - الأوضاع التعليمية :

٤ / ١ عدد ونسب المقيدين في مراحل التعليم المختلفة .

٤ / ١ / ١ حسب السن .

٤ / ١ / ٢ حسب النوع .

٤ / ٢ مشكلات التسرب والإحجام والانقطاع عن التعليم .

٤ / ٣ عدد ونسب الأميين .

٤ / ٤ عدد المدارس ونوعيتها .

٤ / ٥ عدد المدرسين ، ونوعيتهم .

٤ / ٦ حصر بأنشطة التعليم غير النظامى ، أهداف التعليم غير النظامى .

٤ / ٧ خطط التعليم الخاصة بالمنطقة .

٥ - الأوضاع الاقتصادية :

- الأفكار والمعتقدات حول بعض القضايا الاجتماعية .
- المشكلات الاجتماعية التى قد تعانى منها البيئة .
- العلاقات الاجتماعية أو العادات ، ودورها فى ممارسة الأفراد أدوارهم الاجتماعية فى المنطقة .

٦ - المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية فى المنطقة :

٦ / ١ مجال النشاط (اقتصادى - اجتماعى) .

٦ / ٢ نوع النشاط .

٦ / ٣ العلاقات المتبادلة .

دليل توصيف
مشروع تعليم غير نظامى

أولا - التعريف بالمشروع :

١ / ١ اسم المشروع .

١ / ٢ موقع المشروع .

١ / ٣ الهدف المباشر للمشروع .

١ / ٢ / ١ الهدف النوعى .

١ / ٣ / ٢ الهدف الكمى .

١ / ٤ مخرجات المشروع « تحدد كميا ونوعيا ، بشريا ، وماديا » .

١ / ٥ تاريخ المشروع .

- مشروع جديد .

- مشروع قائم من قبل - تاريخ إنشائه .

١ / ٦ علاقات المشروع بالمشروعات الأخرى .

١ / ٦ / ١ علاقات المشروع بمشروعات أخرى فى المنطقة .

١ / ٦ / ٢ علاقات المشروع بمشروعات أخرى خارج المنطقة .

١ / ٧ طبيعة المشروع .

- مستمر .

- مؤقت .

- متكرر .

ثانيا - الفئات المستفيدة من المشروع :

« الفئات المستهدفة »

٢ / ١ الخصائص العمرية .

- فئات السن المستهدفة .

٢ / ٢ خصائص النوع .

– ذكور .

– إناث .

– ذكور وإناث .

٢ / ٣ الخصائص التعليمية .

– أميون .

– يقرأون ويكتبون .

– غير ذلك « يحدد » .

٢ / ٤ الخصائص الأدائية (المهارية) « يحدد مجال المهارة » .

– غير مهرة .

– نصف مهرة .

– مهرة .

٢ / ٥ الخصائص الاقتصادية .

٢ / ٦ الخصائص الاجتماعية .

٢ / ٧ خصائص أخرى « تحدد حسب مجالات أو نواحى خاصة يتطلبها المشروع – مثل : التوطين ، نتيجة الهجرة . . الخ » .

ومدى التجانس في الفئات المستهدفة .

ثالثا – الإجراءات التخطيطية :

٣ / ١ الحاجة إلى المشروع .

٣ / ١ / ١ حاجات تعليمية « محو أمية ، تعليم المرأة ، مواصلة تعليم . . .الخ » .

٣ / ١ / ٢ حاجات اقتصادية .

– تدريب على مهارات اقتصادية جديدة .

– تحسين مهارات إنتاجية قائمة .

– علاج مشكلات إنتاج ، قد ترجع إلى الأمية أو نقص التعليم أو التدريب .

– علاج مشكلات تكيف العمل مع طبيعة العمل الجديد .

– علاج مشكلات أمن صناعى .

– علاج مشكلات العلاقات الإنتاجية بين العمال والمشرفين والإدارة .

٣ / ١ / ٣ حاجات اجتماعية .

– اتجاهات اجتماعية جديدة مرغوبة « تحديد » .

– تثقيف وتوعية صحية .

– تثقيف اجتماعى حول قضايا معينة « تحديد » .

٣ / ١ / ٤ حاجات تعليمية / اقتصادية .

٣ / ١ / ٥ حاجات تعليمية / اقتصادية / اجتماعية .

٣ / ٢ مصدر اقتراح المشروع .

– هيئة رسمية .

– هيئة شعبية .

٣ / ٣ موقع المشروع فى سلم الأولويات (محليا / إقليميا / قوميا) .

٣ / ٤ خط اتخاذ القرار حول إنشاء المشروع « تحدد الخطوات التى يمر بها المشروع منذ اقتراحه حتى صدور القرار بشأن البدء فى تنفيذه » .

٣ / ٤ / ١ على المستوى المحلى (رسمى / شعبى) .

٣ / ٤ / ٢ على المستوى الإقليمى (رسمى / شعبى) .

٣ / ٤ / ٣ على المستوى القومى (رسمى / شعبى) .

٣ / ٤ / ٤ المشاركة الشعبية فى اتخاذ القرار .

٣ / ٥ تخطيط المشروع (الصلاحية الفنية) :

٣ / ٥ / ١ تحديد الهدف ووضوحه .

٣ / ٥ / ٢ تخصيص المواد « مالية / بشرية » .

٣ / ٥ / ٣ تنظيم الإجراءات التنفيذية .

٣ / ٥ / ٤ تنظيم الخطوات التمويلية .

- إجراءات تمويل المشروع .

- الاتصال بمصادر التمويل .

٣ / ٥ / ٥ مراعاة الحاجات الحالية .

٣ / ٥ / ٦ مراعاة الحاجات المستقبلية .

٣ / ٥ / ٧ تكامل المشروع (مع المشروعات الأخرى / مع البيئة / مع خطة التنمية المحلية / مع خطة التنمية القومية) .

٣ / ٦ العائد المتوقع :

٣ / ٦ / ١ العائد الاجتماعى .

٣ / ٦ / ٢ العائد الاقتصادى .

٣ / ٦ / ٣ العائد المباشر .

٣ / ٦ / ٤ العائد بعيد المدى .

٣ / ٦ / ٥ الوفورات الخارجية للمشروع .

٣ / ٧ السجلات التخطيطية .

رابعا - الإجراءات التنفيذية :

٤ / ١ الهيئة المسئولة عن التنفيذ .

٤ / ١ / ١ الهيئة الإشرافية :

- متفرغة .

- غير متفرغة .

٤ / ١ / ٢ الهيئة التنفيذية :

- متفرغون .

- غير متفرغين .

- مصادر الاستعانة بهم .

٤ / ٢ تمويل المشروع :

٤ / ٢ / ١ الميزانية التقديرية للمشروع .

- النفقات الرأسمالية .
- النفقات الجارية .

٤ / ٢ / ٢ مصادر التمويل .

- رسمية .
- شعبية .
- مشتركة (رسمية / شعبية) .

٤ / ٢ / ٣ إجراءات تنظيم التمويل ومصادر استمراره :

- هل هناك اختناقات فى التمويل ؟

٤ / ٣ الإجراءات اللازمة لبدء المشروع :

٤ / ٣ / ١ تحديد المكان .

- التكامل مع العمل .

٤ / ٣ / ٢ المدربين .

- عدد المدربين .
- كيفية الحصول عليهم .
  * وقت كامل .
  * بعض الوقت .
- المعيار التربوى .
- المعيار الفنى .
- تدريب المدربين وإعادة تدريبهم .

٤ / ٣ / ٣ الأدوات والتجهيزات والخامات والمعينات التعليمية .

- أنواعها .
- مصادرها .
- تدفقها .

٤ / ٣ / ٤ المادة التعليمية .

- التربوية .
- الفنية .
- إعداد المذكرات .
  * التربوية .
  * الفنية .

٤ / ٣ / ٥ المتدربون وأسلوب اختيارهم .

- عدد المتدربين .
- الطاقة الفعلية .
- أسلوب الاتصال بالمدربين .
- أوقات الدراسة وعلاقتها بالعمل .
- حوافز المتدربين .

٤ / ٣ / ٦ الخريجون .

- الأعداد الممكن تخرجها .
- الأعداد التى يتم تخرجها .
- معدلات الرسوب .
- معدلات التسرب .

٤ / ٣ / ٧ الإعلام والدعوة :

- التجهيز لتنفيذ المشروع .
- التوعية بالمشروع .

٤ / ٣ / ٨ خطة الدراسة اليومية والأسبوعية .

- تنظيمها .
- متابعتها .

٤ / ٣ / ٩ سياسة التدريب :

- عدد الأفواج .
- مدة تدريب كل فوج .
- إمكانية قبول أفواج متداخلة أو متتالية .

٤ / ٤ مراحل تنفيذ المشروع :
٤ / ٤ / ١ البرنامج الزمنى للتنفيذ .
٤ / ٤ / ٢ التنفيذ الفعلى .
٤ / ٥ المؤسسات المعاونة فى التنفيذ :
٤ / ٥ / ١ المؤسسات الرسمية (نوعيتها) .
ومجالات اسهامها .
٤ / ٥ / ٢ المؤسسات الشعبية (نوعيتها) .
ومجالات إسهامها .
٤ / ٦ المتابعة :
٤ / ٦ / ١ مسئولية المتابعة :
- رسمية .
- شعبية .
- مشتركة .
٤ / ٦ / ٢ أسلوب المتابعة :
- يومى .
- أسبوعى .
- عرضى .
٤ / ٦ / ٣ تنظيم المتابعة .
٤ / ٦ / ٤ سجلات المتابعة .
سادسا - التقويم :
٦ / ١ أهداف التقويم :
٦ / ٢ مراحل التقويم :
٦ / ٢ / ١ - القبلى .
٦ / ٢ / ٢ - المرحلى .

٦ / ٢ / ٣ – النهائى .

٦ / ٣ وظيفة التقويم :

٦ / ٣ / ١ العلاقة بين التقويم والمتابعة :

– سلطات « مؤسسات » .

– إجراءات .

٦ / ٣ / ٢ العلاقة بين التقويم والتنفيذ :

– سلطات .

– إجراءات .

٦ / ٣ / ٣ العلاقة بين التقويم والتخطيط :

– سلطات .

– إجراءات .

٦ / ٤ هيئات ومؤسسات التقويم :

٦ / ٤ / ١ الهيئات الداخلية .

٦ / ٤ / ٢ الهيئات الخارجية .

٦ / ٥ العائد الاقتصادى والاجتماعى للمشروع :

٦ / ٥ / ١ العائد الاقتصادى المباشر .

٦ / ٥ / ٢ العائد الاجتماعى المباشر .

٦ / ٥ / ٣ العائد الاقتصادى غير المباشر (الوفورات الخارجية) .

٦ / ٥ / ٤ العائد الاجتماعى غير المباشر .

٦ / ٦ متابعة الخريجين :

٦ / ٧ سجلات التقويم .

* * *

(أ) التعريف بمدينة الحوامدية والأوضاع القائمة بها :

تقع منطقة الحوامدية فى النطاق الإدارى لمحافظة الجيزة ، وهى على بعد ٣٠ كيلو مترا جنوب غرب مدينة القاهرة ، وهى تمثل خدمة إدارية تابعة لمحافظة الجيزة. ويديره مجلس محلى شئون المدينة ، وتضم ثلاثة أحياء هى : الحوامدية ، بنى الأمير، عرب الحوامدية ويتبع مدينة الحوامدية قريتين هما : أم خنان ، والشيخ عثمان ، ويدير هاتين القريتين مجلس قروى أم خنان .

وتبلغ المساحة الإجمالية للمنطقة حوالى ١٩ كيلو مترا مربعا، وتقع المدينة على خط السكك الحديدية ، كما يمر بها الطريق الرئيسى ، وتربط هاتان الوسيلتان محافظات الوجه القبلى بمحافظتى الجيزة والقاهرة ، ومن ثم محافظات الوجه البحرى .

وقد تأثرت المنطقة بموقعها الجغرافى اقتصاديا واجتماعيا وسكانيا ، ومن أمثلة ذلك ما يلى :

– تزرع المنطقة بعض ما تحتاج إليه مدينتى القاهرة والجيزة من خضراوات وفواكه ويعتمد هذا النمط المحصولى على الزراعة المكثفة جدا والتى تتطلب أيدى عاملة من بين صغار السن .

– بدأت بعض المصانع فى الاستيطان فى المنطقة لقربها من مناطق الاستهلاك العظمى فى القاهرة والجيزة ولسهولة المواصلات وتوافر سائر مقومات البنية الأساسية . ومن أهم الصناعات القائمة : تكرير السكر ، والتقطير ، العطور ، الكيماويات ، الاسفنج الصناعى ، الصناعات الغذائية ، الحلوى ، الطوب الأحمر . وعدد العمال المنتظمين فى هذه الصناعة حوالى سبعة آلاف ، عمالة دائمة .

– تأثرت المنطقة بتقاليد الحضر ، وتعايشت هذه التقاليد مع نمط الحياة فى الريف . وكثير من تعاملات أهل المنطقة قائمة على أساس الطبائع الحضرية ، كما توجد تعاملات فى ذات الوقت ، قائمة على أساس تقاليد الريف .

ويتسم التجمع العمرانى فى المنطقة بعدم التجانس إذ تتجاور المساكن الشعبية الحديثة المبنية على النمط الحضرى مع المساكن التقليدية المبنية بالطوب اللبن وتظهر هذه الظاهرة بوضوح فى كل من مدينة الحوامدية وضواحيها وقريتى أم خنان والشيخ عثمان ويصل عدد سكان المنطقة وفقاً لتعداد ١٩٧٦ إلى حوالى

٦١,١٢٠ نسمة ويوزع هذا العدد على مدينة الحوامدية بنسبة ٧٨,٧٪ وقرية أم خنان بنسبة ١٥,٦٪ وقرية الشيخ عثمان بنسبة ٥,٧٪ وتصل الزيادة الطبيعية فى السكان حسب سجلات مكتب الصحة فى سنة ١٩٧٧ إلى حوالى ٢٠٢٦ نسمة كما تبين سجلات المواليد والوفيات بمكتب الصحة أن النسبة إلى كل ١٠٠٠ من السكان هى ٤٣,٧٧ مواليد ، ١٣,٦٩ وفيات وذلك حسب متوسط سنوات ١٩٧٦ ، ١٩٧٧ ، ١٩٧٨ وترتفع هذه النسبة عن مثيلاتها على مستوى الجمهورية ويتراوح متوسط حجم الأسرة حول ٥ أفراد للأسرة الوافدة كما يتبين من نتائج التعداد أن نسبة السكان أقل من ١٢ سنة حوالى ٣٣٪ من جملة السكان ونسبة من تزايد أعمارهم عن ٦٥ سنة حوالى ٣٪.

ويمكن توزيع السكان فى منطقة الحوامدية حسب الحالة التعليمية على النحو المبين فى الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) المستوي التعليمي للسكان من ١٠ سنوات فأكثر
حسب النتائج الأولية لتعداد ١٩٧٦

البيان	مدينة الحوامدية				أم خنان				الشيخ عثمان				الجملة (ذكور-إناث)			
	ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
يقرأ ويكتب	٨٥٦٩	٢٣,٢	٣٨٤٢	١٠,٤	٢٢٤٩	٣٠,٥	٤٦٥	٦,٣	٧١٠	٢٨,٣	١٧٩	٦,٩	١١٥٤٨	٢٤,٦	٤٤٨٦	٩,٦
تعليم متوسط	٤٣٣٥	١١,٧	١٧٢٩	٤,٦	٣١٨	٤,٣	٢٩	٠,٥٣	٢٣٥	٩,١	١٣	٠,٥	١٤٨٨٨	١٠,٤	١٧٨١	٣,٨
تعليم عال	٥١٩	١,٤	١٤٥	٠,٤	٤٥	٠,٦	٢	٠,٠٣	٤	٠,٢			٥٦٨	١,٢	١٤٧	١,٣
جملة المتعلمين	١٣٤٢٢	٣٦,٣	٥٧١٦	١٥,٤	٢٦١٢	٣٥,٤	٥٠٦	٦,٨٦	٩٦٩	٣٧,٥	١٩٢	٧,٤	١٧٠٠٤	٣٦,٢	٦٤١٤	١٣,٧
الأميون	٦٣٥٣	١٧,٢	١١٥١٢	٣١,١	١٦٠٥	٢١,٨	٢٦٥٠	٣٥,٩٤	٤٣٨	١٧,٠	٩٨٤	٣٨,١	٨٣٩٦	١٧,٩	١٥١٤٦	٣٢,٢
جملة ذكور وإناث	١٩٧٧٦	٥٣,٥	١٧٢٢٨	٤٦,٥	٤٢١٧	٥٧,٣	٣١٥٦	٤٢,٨	١٤٠٧	٥٤,٥	١١٧٦	٤٥,٥	٢٥٤٠	٥٤,١	٢١٥٦	٤٥,٩
الجملة العامة	٣٧٠٠٤		١٠٠		٧٣٧٣		١٠٠		٢٥٨٣		١٠٠		٤٦٩٦٠		١٠٠	

الجملة العامة يقرأ ويكتب = ١٦٠٣٤ تعليم متوسط = ٦٦٦٩ تعليم عال = ٧١٥ جملة المتعلمين = ٢٣٤١٨ الأميون = ٢٣٥٤٢

٪٣٤,٢ ٪١٤,٢ ٪١,٥ ٪٤٩,٩ ٪٥٠,١

يلاحظ أن عدد السكان فى سن عشر سنوات فأكثر يبلغ ٤٦٩٦٠ نسمة من جملة السكان وعددهم = ٦١١١٩

ويلاحظ من هذا الجدول أن نسبة الأمية أقل من نظيرتها بالنسبة لمجموع سكان الجمهورية (٥٠,١٪) لمنطقة الحوامدية مقابل ٥٦,٦٪ بالنسبة لجملة سكان الجمهورية . ولكن نسبة الحاصلين على التعليم العالى تنخفض عن مثيلتها بالنسبة لمجموع سكان الجمهورية . إذ تبلغ هذه النسبة ١,٥٪ بالنسبة لمنطقة الحوامدية بينما تبلغ ٢,٢٠٪ على مستوى الجمهورية .

وتبلغ نسبة السكان ذوى النشاط الاقتصادى إلى جملة السكان ٥١,١٪ للذكور ، ١٥,٣٪ للإناث ، ٣٣,٩٪ لجملة السكان الأمر الذى يوضح انخفاض نسبة السكان ذوى النشاط الاقتصادى إلى جملة السكان والتى تنخفض بين الإناث عنها بين الذكور ومع افتراض أن السكان ذوى النشاط الاقتصادى يعملون جميعاً فإن نسبة الإعالة تبلغ ١ :٣ وترتبط هذه النسبة بانخفاض عدد الإناث ذوى النشاط الاقتصادى .وتبين سجلات القوى العاملة وجود مظاهر النشاط الاقتصادى الرئيسية الثلاثة (الصناعة - الزراعة - الخدمات) إلا أن النشاط الاقتصادى الغالب فى المنطقة هو النشاط الصناعى نظراً لوجود عدد من المصانع فى المنطقة ويرتبط بهذه المصانع عدد من الحرف .

أما فيما يتعلق بالإنتاج الزراعى فيتضح فى زراعة الخضر والفاكهة والنباتات الطبية وبعض الزراعات التقليدية كما تنتشر بالمنطقة زراعة النخيل والذى تقوم عليه بعض الصناعات الحرفية وقد ظهرت فى هذه المنطقة بعض المخططات لتطوير الصناعات القائمة وبصفة خاصة صناعة تكرير السكر وما يتفرع عنها من صناعات مثل التقطير والعطور والكيماويات والمذيبات العطرية ، كما ظهرت بعض المشروعات فى إطار التنمية الزراعية مثل التوسع فى الميكنة الزراعية وتطوير مشروعات الرى والصرف ومن أهمها :

١ - تطوير الزراعة فى المنطقة :

تقدر المساحة المزروعة بحوالى ٣٩٧٠ فدانا ، وقد أنشئت سنة ١٩٦٩ جمعية زراعية بهدف تطوير أساليب الزراعة ونشر الوعى الزراعى بين المواطنين والاستفادة الجماعية من الآلات الحديثة والقيام بالخدمات التى يعجز المزارع عن القيام بها بمفرده وكذا تقديم القروض المالية والبذور والأسمدة والكيماويات والمبيدات الحشرية . وقد أنشأت الدولة بنكا بالقرية يقوم بجميع الأعمال المصرفية مع المزارع .

وقد وضح من خلال اللقاءات مع الأهالى رغبتهم فى زيادة مهاراتهم من حيث القدرة على التعامل مع الجرارات بجميع أنواعها والحفارات والعزاقات والبذارات وآلات التسوية والحصاد والدراس والاستفادة من البذور المنتقاة .

٢ - تطوير المشروعات الصناعية :

بالإضافة إلى تطوير الصناعات القائمة حاليا هناك بعض مشروعات لإنشاء ثلاجات تخزين ومصنع للثلج ومشروع لتعبئة البلح ومشروعات حرفية لصيانة السيارات .

٣ - النشاط الحرفى فى المنطقة :

توجد عدة صناعات حرفية صغيرة تستخدم خامات البيئة أساسيًا ، منها : صناعة الكرينة ويقوم على إنتاجها خمسة مصانع ، وصناعة الأقفاص للتعبئة ، وصناعة الأحبال وأدوات النظافة ، وصناعة تجفيف وتعبئة البلح ، وكلها قائمة على أشجار النخيل . كذلك توجد بعض صناعات حرفية لمواد البناء منها صناعة البلاط وتقوم بها ٥٢ ورشة وصناعة الطوب ، وحرف النجارة والحدادة وصيانة السيارات واصلاحها .

(ب) الاحتياجات التعليمية للمنطقة فى ضوء الواقع التعليمى وبرامج التنمية : -

يبين تحليل البيانات السكانية والتعليمية فى سنوات ٧٦ ، ٧٧ ، ١٩٧٨ ، أن نسبة المقيدين فى التعليم الابتدائى سنة ٧٧ / ١٩٧٨ تتراوح حول ٧٥,٥٪ ، وهى بالنسبة للذكور أعلى منها بالنسبة للإناث ، إذ تبلغ هذه النسبة ٨٥,١٪ للذكور . و٦٤,٦٪ للإناث ، كما أن النسبة تختلف أيضا بالنسبة للتعليم الإعدادى والتعليم الثانوى ، وتزداد الفروق بين الذكور والإناث كلما ارتفع المستوى التعليمى .

فبالنسبة للتعليم الإعدادى ، تبلغ نسبة الملتحقين من الذكور إلى فئة السن المقابلة ٧٤,٢٪ بينما تنخفض هذه النسبة إلى ٤٧,٠٪ للإناث . وفى التعليم الثانوى وما فى مستواه نسبة الذكور المسجلين بالمدارس إلى فئة السن المقابلة هو ٨٣,٥٪ ، بينما بالنسبة للإناث تنخفض هذه النسبة إلى ٣٥,٨٪ ويلاحظ من تحليل البيانات السكانية والتعليمية سنة ٧٧ / ١٩٧٨ ، أن عدد الملحقين بالتعليم

الابتدائى يبلغ ٧٢٣٢ تلميذا وتلميذة من الذين كان يجب عليهم أن يلتحقوا بهذه المرحلة وعددهم ٩٥٨٥ طفلا وطفلة . ومن ثم فإن حوالى ٢٣٥٣ طفلاوطفلة لم يتح لهم الالتحاق بالتعليم الابتدائى . ومن المقدر أن نسبة التسرب بين صفوف المرحلة تبلغ حوالى ٢٠٪ وأن عدد الإناث الملتحقات بالمراحل التعليمية المختلفة يبلغ نصف عدد البنين ، ولاسيما فى المرحلتين الإعدادية والثانوية وما فى مستواهما نظرا لتاثر المنطقة ببعض التقاليد التى لا تبدى تحمساً لمتابعة الفتيات التعليم فيما بعد المرحلة الابتدائية .

ويتضح من ذلك أن المستوى التعليمى للسكان بالمنطقة منخفض بصفة عامة، وعدد الأميين ١٧,٨٦٥ منهم ٦٣٥٣ ذكور و١١,٥١٢ إناث ، ونسبة الأمية حوالى ٤٨,٥٪ بالنسبة للسكان سن عشر سنوات فأكثر .

(جـ) مشروعات خطة محو الأمية فى مدينة الحوامدية :

وفى ضوء الاحتياجات التعليم لمدينة الحوامدية والتى سبق الإشارة إليها تم توفير عدد من المشروعات لمحو الأمية فى المدينة ومن هذه المشروعات :

- مشروع الأسر المنتجة ويتبع شركة السكر .
- مشروع التكوين المهنى للفتيات غير المتعلمات سن ١٤ – ١٨ سنة ويتبع شركة السكر .
- مشروع التدريب المهنى للصبية الصغار من أبناء العاملين بشركة السكر ، ويتبع شركة السكر .

ومن الملاحظ أن هذه المشروعات جميعا لا تستوعب إلا عددا قليلا من الأميين لا يكاد يتجاوز ٥٪ من مجموعهم .

ثانيا : نماذج من برامج التعليم غير النظامى (الواقع والمستقبل) :

توجد فى المجتمع المصرى ، وبصفة خاصة فى ريفه – عدة حاجات ملحة تتطلب الأخذ بنظام للتعليم غير النظامى مرتبطا بالعمل ، تكون له مكانته فى استراتيجية التطوير التربوى فى مصر ، ويأخذ الأولوية فى التخطيط لها وتنفيذ برامجها ، وبما يحقق الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية لتنمية المجتمع المصرى.

(أ) الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية لتنمية المجتمع المصرى :-

تنبع الحاجة إلى التعليم غير النظامى لتلبية مجموعة من المطالب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتى يمكن أن توجد على النحو التالى :-

يشهد المجتمع المصرى حاليا حركة تغير اقتصادى كبيرة ، ناجمة عن مجموعة من العوامل يتمثل أهمها فيما يلى :

- الزيادة السكانية الكبيرة مع ثبات الرقعة الزراعية إذ تبين التعدادات التى أجريت فى مصر خلال العقود السابقة ، أن عدد سكان مصر زاد خلال خمسين سنة تقريبا من ١٤,٢١٨,٠٠ نسمة فى تعداد سنة ١٩٢٧ إلى ٣٨,٢٢٨,٠٠٠ نسمة فى تعداد سنة ١٩٧٦ ، وقارب الآن ٦٥ مليون نسمة ، فى نفس الفترة (تقريبا) لم تزد المساحة المزروعة إلاحوالى مليون ونصف مليون فدان فقط . مما أدى إلى انخفاض نصيب الفرد بالفدان من ٠,٣٩ إلى أقل من ٠,٢٠ فدان .

ومعنى هذا أن الفدان الواحد من الأرض الزراعية كان يقوم بأود شخصين منذ سبعين عاما فأصبح يقوم بأود خمسة أشخاص حاليا ، ومن علامات الضغط السكانى على الأرض الزراعية فى الريف المصرى تفتت الملكية الزراعية ، ذلك أن حوالى ٧٠٪ من مجموع الملاك تقل ملكياتهم عن فدان واحد بمتوسط يقل عن عشرة قراريط للمالك الواحد . وتعتبر هذه الملكية القزمية هى النمط السائد لحيازة الأراضى فى الريف المصرى .

- زيادة الهجرة من الريف إلى المدينة فقد ترتب على الضغط السكانى على الأراضى الزراعية فى الريف المصرى حدوث بطالة باشكالها المختلفة من بطالة كاملة إلى بطالة موسمية إلى بطالة مقنعة ، الأمر الذى ترتب عليه تدفق المهاجرين من الريف إلى المدن الكبرى آملين فى فرص أوسع للعمل والرزق - وإن كانت فرص العمل فى المدن لم تعد أوسع منها فى الريف ، مما أدى إلى معاناة جانب من سكان المدن-أيضا - من البطالة .

وتبين الدراسة أن حوالى ٩٠٪ من المهاجرين إلى القاهرة يقع فى فئات العمر المنتجة بين ٢٠ سنة وأقل من ٦٥ سنة ، وأن نسبة الأمية بين قوة العمل المهاجرة إلى القاهرة تبلغ ٤٠٪ ويمكن إرجاع ذلك إلى أن معظم المهاجرين إلى القاهرة جاءوا من الريف حيث ترتفع نسبة الأمية . كما تبين هذه الدراسة ارتفاع نسبة المستخدمين

بالأجر ونسبة المتعطلين ، مما يدل على أن نسبة غير قليلة منهم كانوا بلا عمل فى المناطق التى جاءوا منها وفشلوا فى الحصول على فرصة عمل فى المنطقة التى هاجروا إليها .

- الزيادة التدريجية فى أعداد المتعلمين المتخرجين من المستويين الأول والثانى ، مع نقص فرص العمل المتاحة لخريجى هذه المستويات من التعليم النظامى . وقد نتجت هذه الزيادة عن التوسع التدريجى فى التعليم الابتدائى .

وتبين خرائط التدفق بين مراحل التعليم بعضها بعضا أن أعدادا كبيرة تترك التعليم لتلتحق بسوق العمل دون أن تتزود بالمهارات الكافية اللازمة لحسن الأداء والانتاج فى ميدان العمل . فقد بينت دراسة أجرتها إحدى لجان تطوير التعليم فى تتبع فوج تعليمى من ١٠٠٠ طفل فى الصف الأول الابتدائى (حسب متوسط سنوات ٧٧ - ١٩٧٨ / ٧٩ - ١٩٨٠) أنه يصل إلى الصف السادس منهم ٥٥٧ ينجح منهم فى شهادة إتمام الدراسة الابتدائية ٤٥٨ وهؤلاء ينجح منهم فى شهادة الإعدادية ٢٥٢ ، ويتخرج فى نهاية المرحلة الثانوية بأنواعها منهم ١٣٤ طالبا . والفروق كلها تخرج إلى الحياة العامة أو سوق العمل بأشكاله المختلفة .

وقد أدى هذا كله إلى وجود أعداد من هؤلاء الخريجين أو المتسربين دون عمل أو يمارسون أعمالا لا تتفق وإعدادهم للتعليم العام . وقد دفع هذا وزارة التعليم إلى بدء تطبيق نظام التعليم الأساسى يضم المرحلتين الابتدائية والإعدادية مع محاولة ربط التعليم بالعمل المنتج .

- كهربة الريف المصرى والشروع فى إدخال بعض الصناعات الخفيفة فى بعض مواقعه . وتتبنى الدولة خطة لتعميم كهربة الريف ، وقد أدى هذا إلى ظهور بعض المهن الحديثة فى القرية المصرية وتعلقه بالإصلاحات الكهربائية وصيانة الأجهزة والآلات الكهربائية . وقد اكتسب الكثير ممن يعملون فى مثل هذه المهن مهاراتهم بالخبرة العملية فى ورش المدينة ، وما زالت كثير من القرى تعانى من نقص فى هذه الفئة من العمالة ، وما يرتبط بها من عمالة مساعدة .

- تطوير الزراعة وتحديثها ، سواء باستخدام أساليب التوسع الرأسى ، وذلك من خلال وضع مخططات لتحسين التقاوى ومقاومة الآفات وتحسين أساليب الرى والصرف والانتظام فى دورة زراعية ، واستخدام الميكنة الزراعية . كما يتم ذلك من

خلال أساليب التوسع الأفقى باستصلاح أراضى زراعية جديدة تضاف إلى الرقعة الزراعية الحالية ، ويستهدف ذلك كله تحقيق استفادة قصوى من مصادر الإنتاج الزراعى والارتفاع بغلة الفدان .

وهذه المطالب كلها لها مضامينها التعليمية وبصفة خاصة فى ميدان تعليم الكبار ، إذ أنها تمارس ضغطا عليه وتزيد من الحاجة إليه بدءا من برامج محو الأمية إلى التدريب المهنى بمراحله ونوعياته ومستوياته المتعددة . ومن الممكن أن تسهم مثل هذه البرامج فى علاج مشكلة الهجرة من الريف إلى المناطق الحضرية ، وكذا فى تزويد المنتهين من التعليم الابتدائى والإعدادى بمهارات منتجة يتطلبها سوق العمل . ومن الممكن أن تسهم برامج الإرشاد الزراعى فى تحسين إنتاجية الأرض الزراعية .

(ب) المطالب الاجتماعية :

شهد المجتمع المصرى فى الحقبة الأخيرة تغيرات اجتماعية كبيرة ناتجة عن التطور الاقتصادى فى المنطقة والتغيرات السياسية والمؤثرات الثقافية الناتجة عن التوسع فى حركة التعليم العام ، وانفتاح المجتمع المصرى على الثقافات والاقتصاديات العالمية . وقد تناولت هذه التغيرات البنى والهياكل الاجتماعية المختلفة ، كما تناولت المؤسسات الاجتماعية الأساسية : كالدولة ، والمدينة ، والقرية ، والأسرة – وامتدت إلى مختلف مرافق الحياة : كالصحة والتغذية والإسكان ، والتعليم ، وغيرها .

وقد ترتب ذلك عن مجموعة من العوامل نوجزها فيما يلى :

١ – إن إعادة تنظيم الهيكل الاقتصادى المصرى ، استلزم ونتج عنه حدوث تغييرات كبيرة فى البنية الطبقية للسكان وحركتهم الاجتماعية ، والقيم السائدة المتصلة بالملكية والربح والادخار والاستهلاك والارتباط بين العمل كحق وشرف وواجب ومسئولية الإحساس بالقيمة الاجتماعية للعمل .

٢ – يتطلب التصنيع تحول جزء من القوى العاملة فى قطاع الزراعة إلى العمل فى قطاع الصناعة ، ويقتضى هذا ضرورة تزويد هذه القوى العاملة الجديدة بالاتجاهات العقلية والأنماط السلوكية التى تساير الصناعة الحديثة وتتطلب القدرة على تحمل المسئولية وتنسيق الجهود والمشاركة فى مجالات النشاط الاجتماعى وتقدير عمل الآخرين وتقبل التنظيم .

٣ - تلقى سياسات التخطيط للتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة بمسئوليات على المواطنين فى مختلف القطاعات ، وتتطلب المشاركة الواعية منهم فى اقتراح الخطط وإقرارها وتبنيها ، وبناء وعى تخطيطى وتكوين عقلية تخطيطية. ولا يتأتى ذلك إلامن خلال إكساب الأفراد التصورات الفكرية والعادات السلوكية التى يتطلبها الوعى التخطيطى والممارسة التخطيطية مثل : المثابرة لبلوغ الأهداف، كيفية البحث عن الوسائل البديلة والانتقاء بينها من أجل التغلب على الصعوبات والموازنة بين الأهداف القريبة والبعيدة ، وتقويم الإنسان لأعماله ، والمشاركة الكاملة فى جميع مراحل التخطيط والتنفيذ .

٤ - إن التعقد الناتج عن التطور الحضارى والتكنولوجى واستخدام الاختراعات الحديثة الاجتماعية والمادية قد أدى إلى تعقد العلاقات الاجتماعية سواء بين الإنسان والإنسان أو الإنسان والبيئة التى يعيشها ، وزاد ذلك من تشابك وتداخل الأنظمة الاجتماعية ، ويفرض هذا ضرورة على التربية (بأنظمتها المتعددة) أن تواجه ما يتطلبه ذلك من تزويد الأفراد بمهارات الحياة الجديدة سعيا إلى تحقيق التكيف الاجتماعى بين أفراد المجتمع ، وبينهم وبين مؤسساتهم ، وكذا تطوير طرائق الحياة التى يعيشونها . ولهذا كله - أيضا - مضامينه التربوية وبصفة خاصة فى ميدان تعليم الكبار الذى يحقق حفظ التوازن بين الأفراد فى نطاق الظروف المتغيرة ، كما يحقق ذلك مساعدة الأفراد وإعدادهم لتقبل التغيير والتكيف له ومشاركتهم فى حل مشكلات مجتمعهم وتطويره وتنمية إمكانياتهم العقلية والارتقاء بمستويات العلاقات بينهم ، وبينهم وبين مجتمعهم ، وتتضمن مجالات وبرامج تعليم الكبار - فى هذا الصدد - محو الأمية ، ومحو الأمية الوظيفى ، وبرامج متابعة التعليم ، والإعداد ، والتدريب ، والتثقيف الاقتصادى والاجتماعى ، والثقافة العمالية ، وتعليم المرأة ، وإعداد وتكوين القيادات المحلية للمشاركة فى تخطيط وتنظيم وتنفيذ برامج تنمية المجتمعات المحلية .

(جـ) المطالب الثقافية :

لا زال فى المجتمع المصرى سمة من الأمية تتجاوز نصف مجموع السكان فوق سن العاشرة ، ورغم أن هذه النسبة قد انخفضت من ٧٠,٥٪ فى عام ١٩٦٠ إلى ٤٩,٤٪ فى عام ١٩٨٦ ،إلا أن عدد الأميين زاد من حوالى ١٢,٥ مليون سنة ١٩٦٠ إلى حوالى ٢٥ مليون سنة ١٩٨٦ ، تزداد نسبة الأمية بين الإناث عنها بين الذكور .

من ناحية أخرى تتعرض الثقافات المحلية فى المجتمعات النامية – ومن بينها المجتمع المصرى – إلى أخطار «الغزو الثقافى» الوارد من مصدرين . المصدر الأول يتمثل فى الآثار الثقافية السلبية الوافدة من الخارج والتى قد تؤدى إلى تبعية ثقافية أو تدهور فى القيم الثقافية الأصلية والإيجابية التى يعتنقها أبناء المجتمع . المصدر الثانى البيئات الثقافية المحلية الغريبة عن البيئة الأصلية ، والتى قد تزيد من العزلة الثقافية لبعض فئات المجتمع وتعطل من الاتصال الثقافى والاجتماعى السلس بين مختلف المجموعات الاجتماعية ، مما قد يعطل التنمية الثقافية وتطوير ثقافة وطنية تشجع أفراد المجتمع على المشاركة فيها وإثرائها .

وفى مثل هذا المجال يقوم تعليم الكبار بدور هام . ففضلا عن زيادة قدرة الناس على القراءة والكتابة (من خلال برامج محو الأمية) يرفع من مستوى وعيهم وإدراكهم ويمدهم بالقدرة الفكرية التى تمكنهم من تقدير الثقافة فى ارتباط بالعالم المحيط بهم وبالمجتمع وبالتنمية . كذلك يمكن أن يزود التعليم غير النظامى الناس بالمهارات التى تحقق لهم الاستفادة القصوى من مواهبهم ، كما يمكنهم من تكوين قاعدة ثقافية ذاتية تساعدهم على حسن الاختيار بين الموارد والمصادر الثقافية المتاحة ، وبما يتفق والحس الثقافى الوطنى المتميز .

٢ – واقع التعليم غير النظامى فى مصر :

لم نجر دراسة مسحية شاملة فى مصر لنكشف واقع تعليم الكبار فى نطاق المجتمع المصرى بأسره ، ولكن جرت دراسة أولية فى سنة ١٩٨٠ من خلال فريق من الباحثين للتعرف عن واقع التعليم غير النظامى فى مستواه الأول فى مصر ، وقام بإعداد تقريرها أحد مؤلفى هذا الكتاب .وسوف نعرض أولا للمؤشرات العامة عن واقع تعليم الكبار ، أملا فى أن نجرى مستقبلا دراسة مسحية شاملة – على نطاق أوسع – تحدد معالم هذا النوع من التعليم تحديدا دقيقا . ثم سوف نعرض لأهم ماتوصلت إليه الدراسة الأولية التى أجراها فريق الباحثين المشار إليه سابقا .

ومن الجلى – بداية – أنه لا توجد سياسة عامة واضحة المعالم ، أو استراتيجية واضحة لتعليم الكبار ، وبالمثل لا توجد سياسة واضحة تربط تعليم الكبار بالتعليم النظامى ، أو تربط التعليم النظامى عامة بالتنمية . ويمكن أن نحدد بعض المؤشرات الأخرى العامة على النحو التالى :

(أ) وجود بعض مجالات لتعليم الكبار :

توجد بعض برامج أو مجالات لتعليم الكبار تختلف فى تطبيقاتها من مكان إلى آخر ، ومن مؤسسة إلى أخرى . ومهما يكن من قصور أو نقص فى تنظيم أو انتشار أو تكامل هذه البرامج ، إلا أن هذا لا ينفى وجودها وإيمان البعض بأهميتها وأهمية الدور الذى يمكن أن تقوم به ، ويمكن أن تعتبر مثل هذه البرامج بداية وخطوة على الطريق لقيام حركة منظمة للتعليم غير النظامى فى مصر ، وذلك فى ضوء تحديد الهدف من حركة التعليم غير النظامى ككل ، ودور المؤسسات فى تنفيذ هذا الهدف ، وطبيعة التغييرات أو الإضافات التى يجب إجراؤها لتحقيق هذه الأهداف .

(ب) الافتقار إلى سياسة عامة لتعليم الكبار :

إذا نظرنا إلى البرامج الموجودة حاليا لتعليم الكبار نجد أن قليلا منها هو الذى يستند إلى سياسة عامة : مثل محو الأمية ، والثقافة العمالية ، والتدريب المهنى ، مع اختلاف بينها فى درجة وضوح هذه السياسة العامة . أما بقية البرامج فإنها تفتقر إلى مثل هذه السياسة . ويزداد النقص وضوحا إذا نظرنا إلى تعليم الكبار ككل ، وهنا لا نجد سياسة عامة تبين الموقف من هذا النوع من التعليم ، سواء من حيث أهميته ، وما يريده المجتمع منه ، أو علاقته بغيره من أنواع النظم التعليمية . ووجود مثل هذه السياسة أمر يتطلبه وضع الخطط والبرمجة .

(جـ) ضيق المفهوم والأغراض الحالية لتعليم الكبار :

ليس هناك مفهوم واضح لتعليم الكبار يشمل جميع المؤسسات العاملة فى الميدان ، ويحدد لكل منها الدور الذى تقوم به ، ففى بعض الأحيان يقصد بالتعليم غير النظامى تعليم الكبار ونوع معين من تعليم الكبار هو محو الأمية ، ومحو الأمية متردد بين الصغار والكبار ، والثقافة الجماهيرية يضطرب نشاطها بين التعليم والتثقيف ، وبين الثقافة الرفيعة والثقافة الجماهيرية ، وبين أسلوب التثقيف ومضمونه .

والثقافة العمالية حائرة بين العناصر الخاصة بالعمل والعناصر العامة التى يشترك فيها العمال مع بقية المواطنين ، والدراسات التكميلية تمارس أحيانا على أنها نشاط منظم يوضح له نظام ثابت ، وأحيانا على أنه نشاط جانبى يتحمل

الدارس مسئولياته . وهكذا تعمل كل مؤسسة من هذه المؤسسات فى ناحية من نواحى تعليم الكبار دون أن يكون هناك تصور واضح للميدان ، يبين حدوده ، ومجالاته ، وعلاقاته الداخلية والخارجية وأسسه الاجتماعية والنفسية ، كما يساعد على اكتشاف الفجوات التى توجد فى أنواع مناشطه الحالية .

(د) انعزال مؤسسات تعليم الكبار بعضها عن بعض :

مثال ذلك أن محو الأمية يعمل – غالبا – بمعزل عن الثقافة العمالية .. والثقافة الشعبية لا علاقة بينها وبين المؤسسات السابقة فى معظم الحالات . والدراسات التكميلية تسير فى طريق لا يتصل بالطريق الذى تسلكه المؤسسات والبرامج الأخرى . وهكذا تتضارب الأهداف وتتكرر الأعمال . والمحصلة هى ضعف حركة تعليم الكبار وقصورها عن تقديم البرامج التى يحتاجها العدد الكبير من الناس . ونتج ذلك عن افتقار تعليم الكبار إلى سياسة تجمع بين مؤسساته ، وتحدد لكل منها الدور الذى ينبغى أن تقوم به ، وتنسق العمل بينها ، وتصل بعضها بقنوات دائمة الاتصال تيسر التعاون وتبادل المعلومات والخبرات .

(هـ) قصور المؤسسات والبرامج الحالية عن الوفاء بحاجات الجموع الكبيرة من السكان :

بالرغم من وجود عدد من برامج تعليم الكبار إلا أن هناك أعدادا كبيرة من السكان لا تجد لها مكانا فى أى من هذه البرامج .إذ لا توجد البرامج الخاصة بأنصاف المتعلمين من خريجى مراكز محو الأمية والمدارس الابتدائية ، وكذا البرامج الموجهة إلى الفئات الخاصة من البدو والصيادين ، والبرامج الموجهة إلى سكان المجتمعات المستحدثة والمناطق الأقل حظا اجتماعيا ، والعمال الموسميين والمهاجرين من الريف إلى المدينة . بل إن البرامج الموجودة لا تصل خدماتها إلا إلى عدد يسير فقط . وبرامج محو الأمية والدراسات التكميلية دليل على ذلك .

(و) فقر البرامج القائمة من حيث المضمون والطرق المستخدمة :

فبعض هذه البرامج يقدم مضمونا تقليديا اشتق من برامج سابقة ، أو برامج يقدم مضمونا تقليديا اشتق من برامج سابقة ، أو برامج مستعارة ، ولم تبن على أساس دراسة حقيقية لمشكلات الناس فى مختلف البيئات والمواقع . لذلك فإن المضمون ضعيف الصلة بحاجات الناس ومطالب التنمية . كما أن الطرق والأساليب المستخدمة من ذلك النوع الذى يعتمد على الاستماع أو التلقين ،

وقلما تتيح هذه البرامج فرصة للمتعلمين الكبار فى أن يشاركوا فى التعليم ، كما تفتقر هذه البرامج - بصفة عامة - إلى الموارد والمعينات التعليمية الفعالة .

(ز) الحاجة إلى الارتقاء بمستوى المهنة وتكوين كوادر مؤهلة ومدربة :

أغلب العاملين فى برامج تعليم الكبار ممن لم يتم إعدادهم أو تدريبهم تدريبا متخصصا قبل التحاقهم بالعمل . وقد ترتب على ذلك أن بعض برامج تعليم الكبار -وبخاصة فى مجال محو الأمية ينظر إليها على أنها أقل قيمة من غيزها، وقد صبغ ذلك العاملين بها فنفر البعض منهم من العمل فيها ، وكثير من العاملين فى هذه المجالات ينظر إليها على أنها عمل مؤقت فلا يتيح لنفسه مجال تدريب أرقى أو تعلم أفضل .

(ح) نقص المعلومات والبحوث العلمية :

تفتقر برامج تعليم الكبار إلى الدراسات والبحوث العلمية التى تكشف عن حاجات الناس ، وتساعد فى بناء المناهج واختيار الطرق والأساليب التعليمية الفعالة ، كما تساعد على تصحيح البرامج وتذليل الصعوبات التى تواجهها . وقد أدى هذا النقص إلى حرمان العمل فى هذا المجال من فرص التصحيح والترشيد ، كما أدى إلى حرمان الفكر من إثراء التجربة الواقعية . وهذا النقص فى البحوث العلمية يصاحبه نقص آخر فى المعلومات التى تتناول النواحى المختلفة للتعليم غير النظامى ، وصاحب ذلك كله نقص فى وحدات التوثيق التى ترعى إتاحة هذه المعلومات وتوفيرها .

وفى الدراسة التى أجراها فريق من باحثى المركز القومى للبحوث التربوية سنة ١٩٨١ عن واقع التعليم غير النظامى فى المستوى الأول فى مصر ، وضح أن هناك عدة مؤسسات تقدم أنشطة لتعليم الكبار ، كما أن هناك عدة مشكلات ترتبط بهذا الميدان التعليمى العام .

فقد بينت الدراسة أن هناك عددا كبيرا من البرامج ينتشر ويتعدد فى مصر تقدمه مختلف الوزارات والهيئات وأن هذه البرامج تتميز بعدة إيجابيات منها :

١ - تنوع البرامج فى الشكل والمحتوى مما يكسبها القدر الكافى من المرونة لكى يستجيب لاحتياجات الجمهور إذا ما أحسن تخطيطها وتنفيذها .

٢ - التزام المجتمع المصرى - حسب ما جاء فى وثيقة تطوير وتحديث التعليم لسنة ١٩٨٠ - بتطوير تعليم الكبار وتوفير الإمكانات المادية والبشرية له .

٣ - إجماع المسئولين عن برامج تعليم الكبار على ضرورة ربط هذه البرامج بخط التنمية والإيمان بالدور الإيجابى الذى يمكن أن تقوم به فى تمكين الإنسان من الحصول على حقه من التعليم ومن تحقيق أهداف التنمية الشاملة .

٤ - سعى الحكومة لابتداع أشكال وصيغ جديدة تتلاءم وظروف البيئة المحلية مثل مدارس الفصل الواحد وبرامج التدريب الحرفية الإنتاجية التى تقدمها وزارة الإصلاح الزراعى .

٥ - إسهام القطاع غير الحكومى والجمعيات التطوعية فى برامج تعليم الكبار بصورة جادة .

وتعانى تلك البرامج عدة مشكلات تتمثل فى :

١ - غياب سياسة واضحة تجمع مختلف هذه المؤسسات وجهاز مركزى مسئول عن رعاية أنشطتها .

٢ - نتج عن هذه المشكلة نقص كبير فى الإمكانات المادية والبشرية مما ترتب عنه عجز البرامج عن تغطية حاجات الجمهور المستهدف من حيث الكم والكيف .

٣ - عدم وضوح الصلة بين هذه البرامج وبرامج التنمية .

٤ - ضعف مستويات الخريجين والمدرسين .

٥ - قصور أجهزة ومؤسسات إعداد وتدريب العاملين فى هذه البرامج .

٦ - الكتب والمواد والوسائل التعليمية قديمة وتقليدية ولا تخضع للتجريب الكافى قبل تقديمها للدارسين .

٧ - الانفصال بين المحتوى المهنى والثقافى وبخاصة فى التدريب المهنى وشبه المهنى .

٨ - عدم التنسيق بين المؤسسات المختلفة بصورة ترفع من كفاءتها مع الحفاظ على تقويمها ومرونتها .

٩ - نقص الخدمات الضرورية للبرامج مثل المكتبات والوسائل التعليمية المعينة .

١٠ - تقليدية الطرق والوسائل والتجهيزات المعمول بها فى هذه البرامج .

وبتتبع مختلف أنواع برامج تعليم الكبار الذى يقدم فى جمهورية مصر

العربية ، نجد عدة مشكلات قائمة والتى تتطلب توجيه الجهود نحو تبنى سياسة قومية لتعليم الكبار، ويمكن أن نجمل واقع ومشكلات هذه البرامج فى النقاط الرئيسية التالية :

(أ) برامج محو الأمية :

أوضح إحصاء سنة ١٩٨٦ أن نسبة الأمية فيما بين السكان فوق سن العاشرة تبلغ ٤٩,٥٪ تنخفض بين الذكور إلى ٤٣٪ وترتفع بين الإناث إلى ٧١٪ .

حقيقة أن نسبة الأمية هذه قد انخفضت بوضوح ولكن المشكلة أن أعداد الأميين فى ازدياد مطرد . فقد ارتفع عدد الأميين من حوالى عشرة ملايين سنة ١٩٤٧ إلى حوالى ٢٥ مليون سنة ١٩٨٦ . وقد أدى هذا إلى ازدياد حجم المشكلة وتضخمها يوما بعد يوم على الرغم من الجهود التى بذلت والإجراءات التى اتخذت طوال السنوات الماضية الأمر الذى يستدعى علاجا حاسما وسريعا .

والمشكلة الرئيسية وراء ذلك هى الافتقار إلى سياسة قومية ثابتة وإلى التخطيط العلمى والبعد عن الواقعية فى التنفيذ والانفجار السكانى وعدم ملاحقة الخدمات التعليمية الأساسية للزيادة السكانية الجارية ، وقصور المؤسسات التعليمية التى تقدم أنشطة للمتعلمين الجدد مما يساعد على الارتداد للأمية مرة أخرى .

ومن أهم المشكلات التى عوقت التطور فى محو الأمية أن معظم الجهود كانت تبذل من خلال المؤسسات الحكومية بروتينية شديدة دون أن يصحبها نشاط سياسى واضح المعالم يجعل من قضية التخلص من الأمية قضية قومية تتضافر كافة الجهود الرسمية والشعبية والتعاونية للتخلص منها .

ورغم هذه المشكلات كلها فإن هناك عدة برامج متميزة تقدمها بعض المؤسسات مثل برامج محو الأمية بالقوات المسلحة ، وتلك التى يقدمها الإعلام الرسمى ووزارة الداخلية سواء إلى قوات الأمن المركزى أو فى مصلحة السجون وبعض البرامج التى تقدمها مؤسسة الثقافة العمالية وعدد من فصول محو الأمية بوزارة التعليم .

(ب) برامج التدريب المهنى :

يتوافر فى مصر عدة مؤسسات للتدريب المهنى تتوزع بين عدد من الوزارات والهيئات والمؤسسات العامة والخاصة وذلك بالإضافة إلى مجموعة كبيرة من الورش

الحرفية تسهم فى التدريب المهنى بأسلوب التلمذة الصناعية أو الحرفية يتعلم فيها الصبية الحرف والمهارات الفنية أو الصناعية من خلال التقليد وبالتوجيه المباشر للعمال الأكبر سنا والأكثر مهارة .

ومعظم برامج التدريب المهنى التى تقدم فى شكل برامج لتعليم الكبار قصيرة تتراوح بين ٤ – ١٦ أسبوعا والبعض الآخر يمتد إلى سنتين ، وتتنوع هذه البرامج بين التلمذة الصناعية بشكلها التقليدى أو التدريب على العمل من أجل زيادة مهارة العمال أو الارتقاء بمستوى أدائهم وخاصة بالنسبة للعمال نصف المهرة والعمال المهرة .

ويتنوع المتدربون فى هذه المراكز بين المتسربين من التعليم الابتدائى والمنتهين من المرحلة الابتدائية أو من المرحلة الإعدادية ، ويتوقف ذلك على نوعية العمل الذين سوف يعملون فيه وكذا على احتياجات أصحاب الأعمال من مستويات مهاراتهم والهيئات الرئيسية التى تقدم هذا النوع من التدريب هى وزارات: الصناعة والإسكان والتشييد والزراعة والمواصلات والقوات المسلحة .

وتواجه برامج التدريب المهنى عدة مشكلات أهمها :

١ – قصور المؤسسات والبرامج القائمة عن أن تفى بحاجات الجمهور المستهدف . وتتركز هذه البرامج – تقريبا – فى المدن الرئيسية .

٢ – ان معظم التجهيزات والمعدات ومراكز التدريب القائمة حاليا قديمة وغير مستعملة فى ميدان الإنتاج الفعلى كما أن الآلات والمعينات التعليمية قليلة للغاية .

٣ – أن معظم المدربين ينقصهم الإعداد الحديث للعمل كمدربين .

٤ – أن الإمكانات التنظيمية المتاحة لهذه المراكز من أجل تطوير المناهج والمواد التعليمية وتدريب المدربين وتقويم فاعلية التدريب محدودة جدا .

٥ – انه لا توجد وسيلة فعالة للتنسيق فيما بين التدريب واحتياجات المهن .

٦ – رغم أن هناك تنوعا فى برامج التدريب التى تقدم قبل العمل ، فإن هناك عددا محدودا جدا من البرامج التى تقدم أثناء العمل لتدريب العمال على رفع مستواهم أو للتدريب المتخصص .

٧ – تعدد الأجهزة المسئولة عن تخطيط التدريب .

٨ – اختلاف النظم التدريبية وتباين أشكالها .

٩ – ضعف الوعى التدريبى فى المجتمع بأسره وعلى اختلاف مستويات العمل مع غموض مفهوم التدريب .

١٠ – ندرة التسهيلات التدريبية المتاحة وضعف الطاقة الاستيعابية للمراكز والمؤسسات .

١١ – ضآلة حجم الإنفاق على التدريب المهنى بالنسبة للدخل الذى تحققه المؤسسات والهيئات المختلفة .

١٢ – ترك عدد كبير من العاملين فى حقل التدريب عملهم كمدربين والعمل فى ميدان الإنتاج المباشر نظرا لنقص الحوافز الكفيلة باستبقائهم أو جذب عناصر جديدة .

وهناك عدد من النماذج الجيدة التى تقدم فى هذا المجال مثل تلك التى تقدمها القوات المسلحة ووزارة الإصلاح الزراعى ومصلحة الكفاية الإنتاجية وجهاز البناء والتشييد بوزارة الإسكان وبعض مؤسسات القطاع العام مثل الحديد والصلب والألومنيوم والمحلة الكبرى .

(جـ) برامج التثقيف العام :

لقد وضح دور برامج التثقيف العام فى إطار تعليم الكبار من مدخل علاقة المؤثرات الثقافية بتكوين الشخصية وأبعاد هذه النتائج خاصة بعد تطور وسائل الاتصال الجماهيرى وامتداد آثارها وتأثيرها .

وتستخدم هذه الوسائل فى الوقت الحاضر فى تحقيق أهداف تربوية مختلفة خاصة فى مجال تعليم الكبار . وتقوم حاليا المؤسسات الثقافية من خلال وسائل الاتصال الحديثة أو التقليدية بتقديم برامج موجهة بغرض التأثير على الاتجاهات وأنماط السلوك والمعتقدات ومحاولة تطويرها وتغييرها بما يتناسب مع حاجات المجتمع وأهدافه وآماله ،كما تعمل على بناء الاهتمامات الجمالية والأخلاقية وتؤكد دعم القيم الدينية ، وتسهم فى إشباع حاجات أفراد المجتمع للمعرفة .

ولقد ازداد اهتمام جمهورية مصر الغربية بالمؤسسات والأجهزة ذات الطابع الثقافى العام والتوسع فى وسائل الاتصال الجماهيرى التى تقدم هذه النوعية من البرامج والعمل على أن تصل إلى أكبر قدر من الجهود .

وتقدم برامج التثقيف العام فى مصر من خلال مؤسسات متخصصة فى هذا النوع مثل هيئة الإذاعة والتليفزيون والهيئة العامة للاستعلامات وجهاز الثقافة الجماهيرية ، كما تقدم من خلال بعض المؤسسات التى تتضمن أنشطتها تقديم نشاط ثقافى مثل مؤسسة الثقافة العمالية والمجلس الأعلى للشباب والرياضة ووزارة الشئون الاجتماعية .

ولكن هناك بعض المشكلات الواردة فى هذا الصدد مثل عدم تغطية هذه البرامج للحاجات الفعلية للجمهور المستهدف وافتقارها إلى التنسيق والترابط بينها وابتعادها عن الحاجات الحقيقية للفئات الأكثر حاجة إليها ولجوئها إلى الأشكال التقليدية وروتينية بعضها الآخر .

* * *

ورغم تلك الجهود التى تبذل فى مختلف المجالات القائمة حاليا لتعليم الكبار فى مصر إلا أن الحاجة إليه أكبر كثيرا من الفرص القائمة منها ، ويتطلب هذا عدة إجراءات يمكن أن تفى بالحاجات المستهدفة لتنمية مجتمعنا تنمية شاملة - وتدارك تلك المشكلات التى ظهرت نتيجة غياب سياسة متوازنة للتنمية الاجتماعية ، وقصور أجهزة التعليم بأوضاعها القائمة عن أن تصل إلى جميع فئات المجتمع .

١ - أول هذه الإجراءات قيام جهاز قومى لتعليم الكبار ، تكون له صلاحيات واسعة لتخطيط وتنسيق الجهود بين المؤسسات المختلفة ، وتحديد لاحتياجات سوق العمل ، واستطلاع رأى الجمهور المستهدف ، لمعرفة اتجاهاتهم وتطلعاتهم ، خاصة أولئك الذين يحتمل أن ينقطعوا عن الدراسة قبل أن يكملوا مرحلة الإلزام ، على أن يضم هذا الجهاز ممثلين عن الوزارات والمؤسسات والهيئات العاملة فى حقل تعليم الكبار .

٢ - أن تعمل كل وزارة أو مصلحة أو مصنع أو مزرعة أو مؤسسة عامة على تاهيل وإعادة تاهيل العاملين فيها على أن يكون هناك تعاون بينها وبين الجهات التعليمية فى الدولة بحيث تكون مناشط تعليم الكبار جزءا من نشاط كل مؤسسة تعليمية فى مختلف المستويات فى التعليم العام والفنى والجامعى .

٣ - إجراء بحوث عن مشروعات التنمية وحاجتها من المخصصات المختلفة وتحديد فرص العمل المتاحة من حيث علاقتها مع القوى العاملة المدربة فى إطار تعليم الكبار .

٤ - أن تسهم القطاعات المستفيدة من القوى العاملة فى توفير الإمكانات المالية والمادية المسهمة فى تطوير أنشطة وبرامج تعليم الكبار من خلال صندوق مشترك ينشأ لهذا الغرض .

٥ - أن تعقد برامج تعليم الكبار وبقدر الإمكان فى الأماكن التى تتناسب وطبيعة البرامج المقدمة . فبرامج التدريب المهنى الصناعى تقدم فى الورش والمصانع ومراكز التدريب ، وبرامج التدريب المهنى الزراعى تقدم فى المزارع التجريبية وفى الحقول ، وأن تقدم البرامج ذات الصبغة النظرية أو العملية الأخرى فى أماكن التجمع مثل وحدات الخدمات المنتشرة فى الريف وفى المساجد والمدارس إن وجدت .

٦ - ابتكار وسائل غير تقليدية فى الطرق والأساليب مثل استخدام أساليب التعليم من بعد والدراسة بالمراسلة واستخدام الراديو والتليفزيون وتشجيع فكرة التعلم الذاتى مع تطوير التعليم بمؤسساته المختلفة حسب الحاجات البيئية وتحقيق الارتباط الكامل بين المؤسسات التعليمية المتعددة علي مستوى القرية وعلي أن تسهم مختلف المؤسسات الاجتماعية والإنتاجية والأهالى فى دعمها ماديا وبشريا .

٧ - الاستفادة من المكلفين بالخدمة العامة ذكورا وإناثا من كل التخصصات للعمل فى برامج تعليم الكبار فترة تكليفهم وذلك مع تدريبهم على أساليب العمل فى هذا المجال .

٨ - توسيع دائرة الاستفادة من الخبرة المتوفرة فى المجتمعات المحلية خاصة الحرفيين والصناع المهرة فى مجال الصناعات التقليدية والعناصر المتخصصة فى مؤسسات الخدمات كالزراعة والصحة والتعاونيات وغيرها .

* * *

وبعد .. فإنه على الرغم من أن تعليم الكبار قد أصبح منذ أعوام عديدة قريبة شكلا واضحا من أشكال التعليم إلا أن هذا الميدان مازال ضعيفا من ثلاث نواح رئيسية :

أولها : أن الأجهزة الرسمية مازالت مترددة فى معالجة تعليم الكبار باعتباره جزءا لا يتجزأ من النظام التربوى العام فى المجتمع .

ثانيها : أن مستوى الدعم المالى كان منخفضا بصورة كبيرة ومازال يعانى من قصور شديد .

ثالثها :أن أولئك المحتاجين لتعليم أكثر من غيرهم أقل استفادة من برامج تعليم الكبار ، ويحتاج هؤلاء إلى حوافز اجتماعية تدفعهم إلى التعلم فى هذا الميدان ، إذ أنه كلما كان المستوى التعليمى منخفضا والوضع الوظيفى أدنى كان احتمال وجود الرغبة لدى الفرد فى متابعة تعلمه فى سن كبيرة أقل .

ثالثا : أولوية التعليم غير النظامى للمرأة فى إطار التعليم المستمر :

أخذت نسبة مشاركة المرأة فى مختلف حقول المعرفة والعمل فى التزايد السريع فى السنوات الأخيرة .. لا يكاد يوجد مجال من مجالات العمل أو الحياة لم تدخله المرأة وتشارك فيه بفاعلية واقتدار وفى مختلف المجالات والقطاعات الزراعية والصناعية والخدمات ، ودور المرأة متزايد ومشاركتها واضحة جلية وإنتاجيتها وممارستها للعمل تتم بثقة وكفاءة .

ولعلنا نلحظ بوضوح فى البناء الحديث لمجتمعنا المصرى مدى مشاركة المرأة المصرية فى صنع القرارات واتخاذها وتنفيذها بمساواة كاملة مع الرجل ففى مختلف مستويات مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية نجد المرأة وقد شغلت مكانا تسهم من خلاله فى بناء المجتمع بفاعلية واقتدار .

ولقد أسهم التعليم فى أن يعد المرأة المصرية لتتولى مسئولياتها جنبا إلى جنب مع الرجل ، ولعل زيادة هذا التعليم وامتداده أفقيا ليستوعب أعدادا أكثر من المتعلمات وعمقا ليزيد من مستويات تعليم المرأة يتيح لها مشاركة أكبر وأعمق وأثرى فى صنع الحياة على أرض مصر .

والاحتياجات التعليمية للمرأة تنبع من طبيعة الوظيفة الاجتماعية التى تقوم بها المرأة فى إطار الوحدة الأساسية واللبنة الرئيسية فى بنية المجتمع ، ونقصد بها وحدة الأسرة . وتفرض هذه الاحتياجات التعليمية أهميةإتاحة فرص تعليمية أكثر للمرأة . ذلك أن قضية تعليم المرأة هى فى الأصل قضية التقدم الاجتماعى والتنمية والتغير الحضارى . وكلما تقدم المجتمع ونما كلما كانت فرصة المرأة أوسع فى

المشاركة فى الحياة العامة والتمتع بحقوقها والقيام بالتزاماتها ، بل لعلنا لا نحيد عن الصواب إذا قلنا إنه من جميع المداخل السياسية والاقتصادية والاجتماعية تقدم المجتمع رهن بتقدم المرأة وتخلف المجتمع نتيجة من نتائج تخلف المرأة .

إن التقدم الاجتماعى والاقتصادى الذى يتحقق بإسهام كل مواطنى المجتمع ذكورا وإناثا فى صنعه ، لا يتأثر الا بالتكافؤ والتفاعل بين شركاء الحياة والمسير من الرجال والنساء . وهذا الإسهام فى رقى المجتمع وازدهاره لا يتحقق اذا بقيت الطاقة الكامنة فى المرأة معطلة وغير موجهة نتيجة عدم إتاحة الفرص التعليمية أمامها سواء فى التعليم النظامى ممثلا فى مختلف مدارس مراحل وأنواع التعليم أو التعليم غير النظامى بمؤسساته المختلفة المتعددة .

إن تخلف المرأة الثقافى والعلمى لا يؤدى فقط إلى ضعف فاعلية الأسرة ، اللبنة الأساسية فى المجتمع ، وإنما يؤدى وبالضرورة إلى إنتاج أجيال من الأقل علما ومعرفة .. الأمر الذى يؤدى فى مجموعه إلى زيادة التخلف وعكس ذلك صحيح تماما .

لقد أدت عدة ظروف اجتماعية إلى أن يتخلف تعليم المرأة فى مصر خلال بدايات هذا القرن ومازالت نسب تعليم المرأة فى مختلف مراحل التعليم دون مثيلاتها من الرجال . وقصور المؤسسات التربوية النظامية عن أن تستوعب الفتاة فى التعليم بمعدلات تقارب معدلات الرجال يتطلب أن ترعى مؤسسات وبرامج التعليم غير النظامى عامة وتعليم الكبار خاصة مسئوليات تعليم المرأة سواد تلك التى لم يتح لها دخول مؤسسة التعليم المدرسى من بداياتها أو تلك التى انقطع بها التعليم بعد مرحلة أو أخرى من مراحله . والدور الذى يمكن أن يقوم به التعليم النظامى المدرسى مع التعليم غير النظامى فى إطار من التعليم المستمر يمكن أن يسهم فى تطوير وتجديد البناء الاجتماعى ودفعه فى طريق التنمية المستمرة .

إن الواقع الاجتماعى الذى عاشته مصر برجالها ونسائها فى أواخر القرن الماضى وبدايات هذا القرن وفى منتصفه أسهم إسهاما بالغا فى تخلف تعليم المرأة المصرية عن شريك حياتها الرجل المصرى . وعملت مجموعة من القيم والتقاليد التى ليست من تراثنا العريق فى شئ على أن تبقى الفجوة قائمة بين تعليم المرأة وتعليم الرجل ، وأسهم فى ذلك ومعه مجموعة من الأفكار والتصورات التى

رسخت فى عقول بعض الشرائح الاجتماعية عن قدرة المرأة على المشاركة بكفاءة واقتدار فى مختلف مجالات التعليم والعمل ، وشارك فى ذلك كله بعض الظروف التاريخية وجمود فى الحركة الاجتماعية أفقيا ورأسيا وعمليات التنشئة الاجتماعية .

ومع التغير الاجتماعي والاقتصادى والسياسى فى المجتمع المصرى استطاعت المرأة أن تحصل على حقها المشروع فى التعليم من خلال الأنظمة التعليمية غير أن قصور تلك الأنظمة التعليمية المدرسية وعجز برامجها عن الوفاء بمتطلبات هذا التغير وجهت القائمين على التعليم إلى ضرورة توفير مؤسسات أكثر مرونة واستعداداً لتلبية متطلبات العصر والمساهمة فى محو أمية المرأة تلك هى مؤسسات وبرامج التعليم غير النظامى وذلك بما يتفق واتجاهات التعليم المستمر .

(أ) أهداف التعليم غير النظامى للمرأة (فى إطار التعليم المستمر) :

يعتبر التعليم غير النظامى مكملا أو بديلا للتعليم النظامى ولذلك فإن أهدافه العامة لا تختلف عن كثير من أهداف التعليم النظامى وإن كان يتسم بالخاصية والمرونة فى تحقيق هذه الأهداف . ويمكن إجمالا أن يؤدى التعليم غير النظامى الوظائف التالية فى تعليم المرأة فى إطار التعليم المستمر :

١ - تلبية الحاجات التعليمية للمرأة حسب الأدوار المرسومة لها اجتماعيا .

٢ - التربية من أجل تحقيق النمو المستمر إذ ينبغى أن تتحقق التنمية للمجتمع من داخله ، أى من تغيير وتطوير البنى الاجتماعية ورفع كفايتها عن طريق التربية المستمرة . وهذا يتطلب الوعى بالاحتياجات الأصيلة للمجتمعات التى توجد فيها المرأة وتجنب نقل النماذج الجاهزة .

٣ - حل بعض المشكلات المحلية والعالمية الكبرى مثل العناية بصحة البيئة وعدم تلوثها ، ومشكلة الغذاء والأمن الغذائي وترشيد الاستهلاك وزيادة الإنتاج وتحسينه والتوسع فى الزراعة أفقيا ورأسيا ، والثقافة السكانية وتحقيق أهداف السياسة السكانية ، والاقتصاد المنزلي وتحسين مستويات ونوعية حياة الأسرة ، والعناية بالصحة العامة .

٤ - تعميق وعى الدارسة بشخصيتها وجوانبها المختلفة عن طريق تجميع المعارف والمهارات التى اكتسبتها وإتاحتها فى مواقف قابلة للتطبيق ، مما يتطلب

إتاحة نماذج تربوية قائمة على المبادرة والمشاركة بدلا من التلقين والحفظ ، وأن تتعلم الدارسة كيف تتعلم وتواصل تعلمها .

٥ - تنمية وعي الدارسة بالواقع الذى تعيشه واتجاهات تغييره وتطويره ، والقدرة على نقده وتحليله ، واتباع الأسلوب الناجح فى تغييره ، ودمج الدارسة بحركة المجتمع بأسره .

٦ - توعية الدارسة بأساليب القيادة الناجحة والتبعية الواعية المدركة والاستقلالية فى الرأى مع العمل فى جماعة .

٧ - رعاية ميول واهتمامات المرأة والسمو بها وتطويرها على نحو يساعدها على حسن استثمار وقت فراغها بصيغة تعود عليها وعلى المجتمع بالنفع .

٨ - تحقيق ديمقراطية التعليم التى عجز التعليم النظامى عن تحقيقها ، إذ يقدم التعليم غير النظامى برامج وأنشطة تعويضية لتلافى قصور التعليم النظامى .

٩ - استكمال وتجديد المعلومات المتخصصة التى سبق تحصيلها فى التعليم النظامى ، وذلك بما يحقق مواكبة التغير السريع فى المعارف والمعلومات والمهارات فى جميع الميادين الاقتصادية والاجتماعية .

١٠ - تكوين الشخصية الواعية بقيم مجتمعها ووطنها الرافضة للثقافات الغريبة الوافدة والآراء والأفكار المتعارضة مع قيم المجتمع وأصالته وثقافته .

١١ - إتاحة فرص تعليمية تجيز الحصول على مؤهلات تعليمية أعلى لمن لم تحصل عليها أو توقفت عن استكمالها نتيجة ظروف اجتماعية أو اقتصادية .

(ب) مؤسسات التعليم غير النظامى للمرأة :

تتكون مؤسسات التعليم غير النظامى التى يمكن أن تقدم خدمات تعليمية للمرأة فى إطار التعليم المستمر من مجموع المؤسسات التعليمية (التربوية) الرسمية وشبه الرسمية والأهلية والمنظمات والجمعيات والاتحادات والنقابات التى تمارس عمليات تعليمية للكبار ضمن برامجها الخاصة ، سواء أكان هذا التعليم مباشرا أو غير مباشر ، أو تطلب من الدارسة تفرغا أو لم يتطلب منها ذلك ، وسواء أكان التعليم الذى تقدمه مهنيا أو ثقافيا أو صحيا أو ترويحيا أو سياسيا أو غير ذلك بهدف الإعداد أو التدريب أو التجديد أو التثقيف العام .

وتتوزع هذه المؤسسات حسب وظائفها إلى أربعة أقسام رئيسية هى :

١ - مؤسسات تعليمية .

٢ - مؤسسات مهنية .

٣ - مؤسسات ثقافية .

٤ - مؤسسات اجتماعية ورياضية .

وتوجه هذه المؤسسات جهودها إلى تعليم أولئك الأفراد الذين لم يسبق لهم الحصول على فرصة تعليمية أو أولئك الذين نالوا قسطا محدودا من التعليم ويرغبون فى الاستزادة منه بعد دخولهم ميدان العمل ،أوأولئك الذين يجدون أنه من الضرورى استكمال تعليمهم بهدف مواكبة التغيرات الجارية فى بنية المهن ، كذلك تلك الجهود المبذولة فى ميدان تنمية المجتمعات المحلية والتدريب المهنى والإرشاد الزراعى والثقافة العمالية والتثقيف العام وتربية الشباب وتعليم المرأة وبرامج التدريب الموجه إلى الكبار سواء قبل العمل أو أثنائه أو الإقبال على عمل جديد .

وكذلك البرامج الموجهة إلى تحقيق استثمار الإنسان لوقت فراغه على نحو أفضل واستغلال إمكانياته وإمكانيات بيئته على نحو أنفع وأجدى .

والتعليم غير النظامى بهذا المفهوم يتضمن أكثر من مجرد المهارات أو المواد الأكاديمية ، فهو يتضمن على سبيل المثال اكتساب المهارات المهنية والعائلية وتطوير التذوق الجمالى والطرق التحليلية للتفكير ، وتكوين الاتجاهات والقيم وتمثل المعارف الدائمة والمعلومات اللازمة فى مختلف أنواعها . وهذه الأنواع المختلفة من التعليم تتراوح فى درجة عمقها ومدى تعقيدها وفى الوقت والجهد والنضج اللازم للوصول إليها .

وتختلف مجالات وطبيعة التعليم غير النظامى حسب مستوى التقدم الاقتصادى والاجتماعى الذى حققه المجتمع والذى يؤثر بالتالى على البيئة التعليمية .

ففى الدول التى حققت تقدما اقتصاديا ومن ثم تقدما تعليميا يقوم التعليم غير النظامى بثلاثة أدوار رئيسية ، ويتعاون فيها ويتكامل مع التعليم النظامى الذى

يلتحق فيه جميع الأفراد ، تقريبا . بتعليم مدرسى طول الوقت حتى سن ١٥ سنة أو بعد ذلك وتواصل نسبة كبيرة منهم التعليم العالى هذه الأدوار هى :

١ - مساعدة أطفال ماقبل المدرسة فى إعدادهم للتعليم النظامى وذلك من خلال دور الحضانة ومراكز الرعاية اليومية وبرامج التليفزيون الموجهة للأطفال وماشابه ذلك .

٢ - يوازى ويكمل التعليم النظامى من خلال إتاحة خبرات خارج المنهج للفتيات والفتيان الملتحقين فعلا بالمدارس وذلك من خلال الأنشطة الجماعية الرياضية والثقافية وسائر المجموعات والتنظيمات الشبابية .

٣ - يلى التعليم النظامى وذلك من خلال تقديم عدد كبير متنوع من فرص التعليم المستمر والتالى إلى الفتيات والفتيان الأكبر سنا والكبار الذين استكملوا تعليمهم النظامى وهو الدور الأكبر والأكثر شمولا من كل ماسبق . وفى محاولة إشباع المطالب المتعددة لمثل هذا النوع من متابعة التعليم فى الدول الصناعية المتقدمة يتاح لمصممى ومنفذى برامج التعليم النظامى فرصة كبيرة للتعامل مع المتعلمين الذين حصلوا فعلا على أساس من التعليم النظامى يمكن البناء عليه .

أما فى الدول النامية فمن الواضح أن هناك حرمانا من الفرص التعليمية تلاقيه المرأة وبصفة خاصة فى المناطق الريفية والمحرومة اجتماعيا ، وهذا يصبغ بالتالى التعليم غير النظامى بأشكال ومجالات ومناشط تختلف عن تلك التى توجد فى الدول الأكثر تقدما ، إذ تقع على مسئولية التعليم غير النظامى فى هذه الحالة تعويض واستكمال ما لم يقدمه التعليم النظامى فى مستوييه الأول والثانى لعدد كبير من الأفراد . ففى الدول النامية وخاصة فى المناطق الريفية والمناطق الحضرية الأقل تقدما فيها ، يرث التعليم غير النظامى عددا كبيرا من الأفراد الذين لم يسبق لهم الالتحاق أبدا بالتعليم الابتدائى أو تسربوا منه قبل أن يستكملوه أو استكملوا التعليم الابتدائى ثم لم يلتحقوا بمراحل تالية فى التعليم . وبالنسبة لعدد كبير من هؤلاء تبدأ مسئوليات التعليم غير النظامى فى التعامل مع هؤلاء من نقطة أولية للغاية وذلك من خلال إتاحة فرص لتعليم القراءة والكتبة .

وفى مثل هذه الحالات نجد أن على التعليم غير النظامى أن يقوم بالأدوار التالية :

١ - إتاحة الفرص التعليمية لأولئك الأفراد الذين لم يسبق لهم أبدا الحصول على التعليم فى مستواه الأول ، وكذا استكمال تعليم أولئك الأفراد الذين انقطعوا عن التعليم فى مرحلة ما من مراحل المستوى الأول منه ، وذلك بالوصول بهم إلى مستوى التعليم الوظيفى الذى يمكنهم من المشاركة الرشيدة فى مجتمعهم ، من أمثلة ذلك برامج محو الأمية ومحو الأمية الوظيفى والمدرسة ذات الفصل الواحد .

٢ - إتاحة الفرص لاستكمال التعليم وذلك بالنسبة لأولئك الذين استكملوا المستوى الأول منه ويرغبون أو يقدرون على مواصلة التعليم فى المستوى الثانى منه خلال مشاركتهم فى الحياة المنتجة فى المجتمع ومن أمثلة ذلك فصول الخدمات والفصول المسائية والتعليم الموازى .

٣ - إتاحة الخبرات التعليمية خارج المنهج التعليمى الذى يقدمه التعليم النظامى للطلاب الملتحقين به وذلك من خلال الأنشطة العلمية والعملية ومراكز الثقافة وقصور الثقافة ومراكز وأندية رعاية الشباب والدروس المنظمة التى تقدمها دور العبادة .

٤ - تقديم عدد متنوع من فرص التعليم المستمر والتالى للذين توقفوا عن التعليم النظامى فى مستوى من مستوياته مثل برامج المراسلة وبرامج تعليم الكبار وبرامج الخدمة العامة التى تقدمها الجامعات .

٥ - برامج الارتقاء المهنى فى أى مستوى من مستوياته قبل وأثناء العمل ، مثل الدراسات التكميلية للمنتهين والمنتهيات من التعليم الابتدائى ، ومراكز التدريب المهنى، ومراكز التدريب الإدارى بمستوياته ومواقفه المتعددة .

وفى ضوء هذا كله يمكن تصنيف برامج التعليم غير النظامى للمرأة حسب عدة معايير نجملها فيما يلى :

١ - النوعية المهنية للجمهور المستهدف : إداريات ، مهنيات ، حرفيات ، فلاحات ، عاملات . . . الخ .

٢ - نوعية التعليم غير النظامى (تعليم عام ، إعداد مهنى أولى ، تدريب يلى العمل ، تجديد العمل ، المواطنة الرشيدة . .الخ) .

٣ - مضمون البرامج التعليمية (عامة ، مهنية ، ثقافية ، مشاركة مدنية) .

٤ – المؤسسات التى تقدم التعليم غير النظامى وكيفية تنظيمها (بواسطة الحكومة ، من خلال هيئات تطوعية ، جهود خاصة . .الخ) .

٥ – مدة برامج التعليم غير النظامى (برامج قصيرة – برامج طويلة –برامج مستمرة) .

٦ – نوعية الجمهور المستهدف فى برامج التعليم غير النظامى (صغيرات السن ، يافعات ، كبيرات) .

(جـ) البرامج التى يمكن أن تقدمها مؤسسات التعليم غير النظامى للمرأة :

هناك عدد كبير من مؤسسات التعليم غير النظامى تأخذ على عاتقها تقديم مختلف البرامج الكفيلة بتلبية الحاجات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية . وكما سبق القول ، من هذه المؤسسات ما يخدم مجالا معينا كإدارات محو الأمية ومؤسسات الثقافة العمالية والثقافة الصحية والإرشاد الزراعى وغيرها. ومنها ما يخدم العديد من المجالات كمؤسسة الثقافة الجماهيرية ونقابات العمال ووسائل الاتصال الجماهيرى . . الخ .

ومن الممكن أن نصنف البرامج التى تضطلع بها مثل هذه المؤسسات فى حقل تعليم المرأة فى المجالات الخمسة الرئيسية التالية :

١ – محو الأمية والتربية الأساسية .

٢ – التدريب بغرض التأهيل أو رفع الكفاءة .

٣ – التربية فى مجالات الصحة والترويح وشئون الأسرة .

٤ – التربية بهدف تحقيق الذات من أجل وضع أفضل .

٥ – متابعة التعليم فى مجال تخصص معين .

* * *

وفيما يلى تفصيل لهذه المجالات مرتبطة بتعليم المرأة :

١ - محو الأمية والتربية الأساسية :

تعتبر الأمية شكلا ومقياسا من مقاييس التخلف ، وتتوافق المناطق التى تسودها الأمية مع مناطق التخلف سواء على الصعيد العالمى أم على صعيد كل بلد على حدة .

ولقد ظلت المرأة ومازالت تمثل عاملا من العوامل الحاسمة فى كثير من مناطق التخلف ممثلة لأكبر نسب الأمية مما يعوقها من أن تسهم إسهاما إيجابيا فى تنمية مجتمعاتها . والتخلف التعليمى بين المرأة ممثلا فى الأمية ليس مجرد نتيجة من نتائج التخلف الاجتماعى الاقتصادى وإنما هو أيضا سبب من أسباب هذا التخلف، هى حلقة مفرغة يسهم فيها التخلف الاجتماعى فى تخلف اقتصادى فتخلف تعليمى ، وهذا بالتالى يسهم فى تخلف اقتصادى فتخلف اجتماعى . ولقد أسهمت مجموعة من القيم والتقاليد الغريبة عن ثقافة وقيم تراثنا العريق فى أن تحرم المرأة من فرص التعليم ومن ثم تحرمها من فرص المشاركة الفعلية فى التغيير الاجتماعى.

ويتطلب هذا التركيز على برامج محو الأمية باعتبارها الخطوة الأولى فى تحرير المرأة من قيود التخلف التعليمى وتزويدها بالوسائل الأساسية التى تتمثل فى مهارات القراءة والكتابة والحساب والمعلومات العامة الأولية والتى من خلالها تستطيع ان تتعلم المهارات التى تمكنها من زيادة مشاركتها الإيجابية فى المجتمع . وعلى الرغم من الجهود التى بذلت فى سبيل التعجيل بإنهاء هذه المشكلة أو تطوير الأساليب الكفيلة بالقضاء عليها ، إلا ان كل هذه الجهود لا زالت عاجزة عن الوفاء بمتطابات النجاح فى القضاء على الأمية لا سيما بين النساء كما أو كيفا . وهذا يتطلب من المؤسسات المختلفة التى تقدم خدمات تعليم غير نظامى أن تسهم فى الأنشطة اللازمة لتعليم المرأة وتوفير ما يلزم من وسائل وفرص لتعليمها . ومن الممكن أن نشير إلى أبرز المؤسسات التى يمكنها أن تشارك فى محو أمية المرأة وتعليمها وهى :

- مؤسسات محو الأمية المباشرة :

وهى المؤسسات التى يختص مجال عملها فى تعليم الكبار مبادئ القراءة

والكتابة والحساب والارتفاع بالتعليم إلى مستوى الإسهام الحضارى فى بناء المجتمع. وهذه عادة تأخذ على عاتقها توفير كافة السبل التى من شأنها معالجة مشكلة الأمية . ولكى تؤدى هذه المؤسسات دورها الجاد فى القضاء على الأمية بين النساء. هناك بعض المهام التى ينبغى أن تأخذها فى اعتبارها من خلال ممارستها لعملها وذلك مثل :

(أ) اتباع خطة سليمة تحقق المواجهة الشاملة للأمية . وتوجيه الجهود الشعبية وتوظيفها لخدمة هذا المجال وتحقيق التكامل بين التعليم المدرسى وغير المدرسى والأخذ بالأسلوب العلمى فى مواجهة المشكلة وضرورة المتابعة والتقويم المستمرين فى كل المراحل والخطوات .

(ب) اختيار الأساليب التعليمية بصيغة تلائم الواقع الاجتماعى للبيئة المحلية ومحاولة اختيار الأسلوب الأكثر جدوى فى إثارة المرأة للتعليم وفى إثارة دافعيتها إلى الاستمرار فيه .

(جـ) دراسة التجارب المركزية واللامركزية فى التخطيط والعمل لبرامج محو الأمية للاستفادة منها فى التجارب الخاصة المراد تبنيها للقضاء على الأمية بأسرع وقت وأقل تكلفة وأكثر عائد .

(د) وضع خطة شاملة لربط جهود كافة المؤسسات المهنية والشعبية فى حملات محو الأمية ، ومحاولة إشراك أكبر عدد ممكن من هذه المؤسسات فى حملات محو أمية المرأة ضمن إطار زمنى يتلاءم وحاجة كل بلد .

(هـ) دعم جهود محو الأمية بين المرأة بجهود موازية تتيح للمرأة فهم أوضاعها الحاضرة والمستقبلية بما يمكنها من أن تتحول إلى عنصر فعال مشارك فى عملية بناء المجتمع فى كل الجوانب الفكرية والمادية فى المجتمع .

(و) العمل على زيادة كفاءة البرامج التعليمية المقدمة حاليا ومحاولة ربطها بالحاجات الاجتماعية المطروحة ، وكذا استخدام وسائل الإثارة الكفيلة بدفع النساء إلى التعليم ، واستخدام وسائل الاتصال الجماهيرية (الإذاعة والتليفزيون والصحافة ...الخ) على أوسع نطاق ممكن ، ومحاولة استخدام طرق تعليمية وإعلامية مناسبة للمرأة الريفية ومواد تعليمية ملائمة لها .

- **نقابات العمال :**

تنحصر مسئوليات النقابات العمالية أو الاتحادات العمالية فى كونها المؤسسة المسئولة عن تدريب القادة ، كما انها تشارك فى نفس الوقت فى تقديم النظم التربوية للعمال بالإضافة إلى مسئولياتها فى نشر الوعى الوطنى والنوعى بين صفوف المنضمين إليها .

وعملية مشاركة المرأة العاملة كعضو فعال فى تحقيق التنمية ينطلق من مدى قدرة النقابات على توفير البرامج التى تحقق نمو شخصية المرأة وإعدادها لتحمل جميع مسئولياتها الفردية والجماعية لتكون عضوة نافعة فى أسرتها وفى المجتمع .

ولكى تستطيع النقابات إشراك المرأة العاملة فى عملية تنمية البلاد إشراكا فعالا عليها أن توفر البرامج الكفيلة بإطلاق طاقات المرأة فى الإبداع والإنتاج المستمر وذلك بالإضافة إلى مسئولياتها فى ضمان الراحة والأمن والمستقبل الأفضل لها ولعائلتها ، وأول عمل يمكن أن تقوم به النقابات هو تحرير المرأة العاملة من أميتها ، وهذا يتطلب منها :

(أ) وضع خطة شاملة تكون جزءا من خطتها العامة للقضاء على الأمية بين صفوف العاملات ، إما بالتعاون مع الأجهزة المختصة بمحو الأمية أو من خلال الجهود المستقلة التى تلائم ظروف كل نقابة وأوضاعها .

(ب) تشكيل هيئة أو مكتب متخصص فى النقابة يدير شئون تعليم الكبار ، والتعليم غير النظامى ، على أن يركز جهوده فى المرحلة الأولى للقضاء على الأمية بين المرأة العاملة .

(جـ) تجنيد أجهزة الإعلام التابعة للنقابات فى حث العائلات على التعليم ، ووضع نظام للحوافز يلائم نفسية المرأة العاملة ويتلاءم مع طبيعة العمل فى مواقع الإنتاج والخدمات المختلفة .

- **مؤسسات تنمية المجتمعات الريفية :**

تعتبر مؤسسات تنمية المجتمعات الريفية منظمات اقتصادية اجتماعية فى خدمة سكان المجتمعات الريفية وزيادة الإنتاج الزراعى ، كما أن لها دورا ثقافيا وتعليميا أيضا ، وتتألف هذه المؤسسات عادة من الجمعيات التعاونية المحلية والتعاونيات المشتركة ووحدات الإرشاد الزراعى والبيطرة ...الخ وعن طريق هذه

المؤسسات يمكن إحداث التطور المطلوب فى الزراعة وتنفيذ خطط التنمية الريفية.

ومع أن النساء يقمن بدور هام فى الإنتاج الزراعى إلا أن وضعهن فى المناطق الريفية لا يزال وضعا تابعا . وبتطور عملية الزراعة وتطبيق الوسائل الحديثة يكتسب الرجل وضعا أفضل نتيجة التعليم والتدريب الذى يحصل عليه بينما تظل أعمال المرأة فى مستوى أقل نظرا لطبيعة هذه الأعمال البدائية التى لا تحتاج إلى تطوير أو ارتقاء . ويبقى النشاط الأساسى للمرأة ممثلا فى العمل المنزلى وإنجاب الأطفال وبعض أعمال المساعدة الثانوية فى الحقل دون إسهام فعال يتناسب وحجم المرأة فى بنية السكان . ونتيجة هذا كله أن تظل المرأة الريفية عقبة أمام التنمية لتغذيتها القطاع الاستهلاكى وقصور مشاركتها فى القطاع الإنتاجى ، ومن الأمور المعروفة أن الأمية تنتشر بين المرأة فى القطاع الريفى أكثر منها أى قطاع آخر نتيجة قصور تقديم الخدمة التعليمية فى الريف خلال سنوات سابقة كثيرة ، وذلك بالإضافة إلى الظروف والتقاليد الاجتماعية السائدة فى الريف . وهذا يتطلب من كل المؤسسات العاملة فى تنمية المجتمعات الريفية أن تضع مسالة محو أمية المرأة الريفية بين أولى المهام التى ينبغى القيام بها . والتركيز على محو أمية المرأة فى الريف ، خاصة وانها تشارك فى الإنتاج الزراعى مشاركة فعالة من الممكن ان تحقق تطورا حقيقيا للمجتمعات الريفية ، ولذا تقع على عاتق هذه المؤسسات القيام بما يلى :

(أ) ان تكون مسالة محو الأمية فى الريف بين الفلاحات بشكل خاص ضمن الخطط الإنمائية الشاملة لأى مؤسسة ريفية .

(ب) تشكيل هيئة مسئولة عن محو الأمية فى القطاع الريفى وتركيز الجهود على القطاع النسائى كأولوية هامة .

(جـ) المشاركة الفعالة فى الجهود الهادفة إلى القضاء على الأمية والقيام بالمسئوليات التى تناط إلى هذه المؤسسات فى إطار الخطة العامة لمحو الأمية .

(د) المشاركة فى وضع المناهج التى تلائم المرأة الريفية والنابعة من احتياجات وطبيعة الحياة فى الريف .

(هـ) تقديم الحوافز اللازمة والكفيلة بحث المرأة الريفية على التعلم ، وتجنيد

أجهزة الإعلام التابعة لها فى إثارة دافعية المرأة على التعلم وحث الرجل الريفى على إرسال ابنته أو زوجته إلى مراكز محو الأمية .

(و) تقديم العون المادى لمؤسسات محو الأمية ومعاونتها بشتى الوسائل لتحسين نوعية العمل فى الريف .

- الاتحادات والجمعيات النسائية :

إن الأهداف الرئيسية للاتحادات النسائية تتلخص فى تقديم الإمكانيات اللازمة لخدمة المرأة ورفع مستواها والدفاع عن كيانها ودمجها كعضو فعال ومشارك فى المجتمع . وهذه الأهداف تضع على عاتق الاتحادات والجمعيات النسائية واجبات يأتى فى مقدمتها إتاحة فرص التعليم المستمر للمرأة . ومن بين الأولويات التى ينبغى أن تعمل هذه الاتحادات والجمعيات النسائية على الوفاء بها مسألة محو الأمية بين النساء فى المناطق التى تعمل فيها وذلك من خلال المهام التالية :

(أ) المشاركة فى الخطط العامة لمحو الأمية فى البلاد بشكل مركز ورئيسى .

(ب) تكوين مكتب فى كل اتحاد أو جمعية مسئول عن انشطة محو الأمية . وتكون مسئولية هذا المكتب التنسيق مع الجهات التى تشارك فى مسالة محو أمية المرأة .

(جـ) وضع خطط للتوعية بين الأميات والمتعلمات على السواء وذلك من خلال حشد كل السبل الكفيلة بجذب الأميات إلى التعلم .

(د) المساهمة فى إقامة دور الحضانة ورياض الأطفال بما يخفض الأعباء الملقاة على عاتق المرأة الأمر الذى يتيح لها وقتا أكثر للتعلم .

(هـ) القيام بدراسات مختلفة حول احتياجات المرأة وظروفها للوصول إلى السبل الكفيلة بالمساهمة فى تعليم المرأة تعليما ينطلق من حاجاتها الفعلية .

- وسائل الاتصال الجماهيرية :

يقع على عاتق وسائل الاتصال الجماهيرية القيام بدورين أحدهما مباشر يسهم فى تعليم المرأة ونابع من طبيعتها وهادف إلى تطوير النمط التقليدى فى التعليم بحيث يعنى بمتطلبات تعليم المرأة كما وكيفا . وفى هذا الصدد يمكن

الاستعانة بالإذاعة والتليفزيون فى بث برامج تعليمية للمرأة ذات كفاءة عالية يمكن من خلالها مساعدة المرزة على التعلم ، وكذلك يمكن استخدام الجرائد والصحف بشكل خاص للاستفادة منها فى هذا المجال .

أما الدور غير المباشر والذى يمكن أن يكون أكثر خطورة وأهمية فيعمل على تغيير اتجاهات المجتمع بما فيه اتجاه المرأة نحو المرأة ونحو الدور الذى يمكن إن تقوم به فى تنمية المجتمع .

ولقد أصبحت وسائل الاتصال الجماهيرى أدوات تعليمية ذات قيمة كبرى ولها مواصفات قل أن تتوافر فى التعليم التقليدى ، ذلك أنها مقبولة فى الدول ذات التقإليد الاجتماعية والتى تحد من دور المرأة ونشاطاتها . فالإذاعة والتليفزيون يمكن لهما تقديم برامج تعليمية عامة وشاملة لقطاع واسع بين النساء وبدون أن تتكلف المرأة عناء الذهاب إلى المراكز التعليمية ، كما أنها لا تفرض قيودا عمرية مما يجعلها أكثر سهولة للمرأة . ولذا ينبغى على مسئولى محو الأمية المشاركة مع المختصين بوسائل الإعلام فى وضع برامج تعليمية متخصصة تنطلق من حاجات المرأة بشكل عام وحاجاتها المحلية بشكل خاص .

- **مؤسسات التعليم النظامى :**

تتيح مؤسسات التعليم النظامى عدة مساعدات عملية يمكن أن تفيد فى محو الأمية وذلك لأن الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة لدى مؤسسات التعليم النظامى يمكن أن تثرى العمل الذى تقوم به مؤسسات محو الأمية . ولقد جرى استخدام متوسع لكثير من هذه المؤسسات بهدف توفير كل المتطلبات التى يحتاجها التعليم غير النظامى عامة ومحو الأمية خاصة وتستطيع مؤسسات التعليم النظامى أن تسهم بأشكال أكثر فاعلية فى عمليات محو الأمية وذلك لما يتوافر فيها من إمكانيات القوى البشرية والفنية والإمكانيات التى تحتاجها حملات محو الأمية .

وفى إطار تحقيق الرؤية الموسعة للتربية للجميع فقد لوحظ وجود نسبة عالية من المتسربين تتركز فى المناطق الريفية عامة وفى صعيد مصر خاصة وانخفاض نسبة المتعلمات من الإناث ومن هنا برزت الحاجة إلى إنشاء نماذج جديدة يمكن أن تفى بحاجات المجتمع المحلى .

وقد سارعت الدولة بوضع نظام تربوى تمثل فى إنشاء مدارس الفصل الواحد

عام ١٩٩٣ ، وإنشاء مدارس المجتمع بداية من عام ١٩٩٢، لتعليم أطفال القرى النائية مع التركيز على الفتيات خاصة .

– وتهدف مدارس المجتمع فى المناطق النائية ربط التعليم بالاحتياجات المحلية مما يدفع الفتاة إلى المشاركة فى المناشط الحياتية .

وقد بدأ تنفيذ المشروع فى محافظة أسيوط بأربع مدارس عام ١٩٩٢ ، وقد زاد عددها فى أسيوط إلى ١٥ مدرسة ثم تبع ذلك محافظة سوهاج ، وبلغ عدد المدارس ٢٥ مدرسة .

وزادت مشاركة الجمعيات الاهلية فى إنشاء مدارس المجتمع بالإضافة إلى فتح مراكز محو الأمية ، ومراكز الأمومة والطفولة حتى تكون التنمية المجتمعية شاملة .

– وتهدف مدارس الفصل الواحد تمكين الدارس من اكتساب الخبرات والمهارات العملية للإسهام فى مشروعات التنمية المحلية . وزاد عدد هذه المدارس وبدأت تنتشر فى جميع قرى وكفور ونجوع محافظات مصر بهدف تقديم الخدمات التعليمية والمهنية للفتيات غير الملتحقات بالمدارس وبلغ عددها عام١٩٩٣ / ١٩٩٤ – ٨١٤ مدرسة وعدد الدارسات ٢٩٢٦ ..

وكان من نتائج ذلك ارتفاع نسبة التحاق الفتيات إلى ٧٠٪ وانخفاض نسبة عدد المتسربين مما يؤكد على أهمية التوسع فى هذا المجال وتحقيق التكافل بين التعليم النظامى وغير النظامى وبخاصة للمرأة .

٢ – التدريب بغرض التأهيل أو رفع الكفاءة :

تساهم المؤسسات المهنية (مثل نقابات العمال) والمؤسسات الريفية وبعض الهيئات الحكومية فى إعداد وتدريب العاملات فيها بهدف إعادة تأهيلهم بصيغة تتلاءم مع الحركة السريعة للتكنولوجيا والتطور فى العالم . ويستهدف هذا التدريب تزويد المرأة بالخبرات الجديدة التى جرت فى مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية بغرض إعدادها وإسهامها فى التغير الجارى فى مختلف تلك المجالات . ومن أجل تحقيق إسهام أكبر فى هذا المجال من مجالات التعليم غير النظامى فى إطار من فلسفة التعليم المستمر للمرأة ، ينبغى مراعاة المسئوليات التالية :

– وضع برامج متعددة لإعادة تأهيل المرأة ومحاولة نقل الأفكار الجديدة والممارسات والخبرات التى تستجد فى العالم إلى المرأة العاملة من أجل الارتفاع بمستوى إسهامها فى عمليات الإنتاج والخدمات .

- تشجيع المرأة على الالتحاق بالأعمال التى تتفق وقدراتها وإمكاناتها والارتقاء بمستوى أدائها فى هذه الأعمال .

- إتاحة فرص تعليمية أعلى للمرأة العاملة فى المجالات التخصصية التى ترغب فيها وتتمشى مع حاجات العمل المطلوبة .

٣ - التربية فى مجالات الصحة والترويح وشئون الأسرة :

تحتاج المرأة المصرية إلى تخطيط واع من أجل حسن استثمارها لوقت فراغها، كما تحتاج - ايضا - إلى الاستفادة من هذه الأوقات فى مجال الإنتاج الفردى وتربية الذات والمشاركة الجماعية وتنمية روح التعاون والمشاركة ، بالإضافة إلى أهمية رعاية الأسرة والاهتمام بشئونها بصيغة تتلاءم مع أهداف المجتمع .

كما أن المرأة المصرية لها دورها فى كثير من قطاعات المجتمع المصرى وبمكنة خاصة فى مجالات العناية بنفسها ، والأطفال ، والأسرة . لذا تقع على عاتق المنظمات النسائية والاجتماعية والمؤسسات الصحية الأهلية منها والرسمية والمؤسسات الخاصة برعاية الأمومة والطفولة والشباب والشئون الاجتماعية ووزارات التعليم والإعلام والصحة والعمل مسئوليات توعية المرأة من النواحى الصحية وقضاء وقت الفراغ وشئون التربية الأسرية ، وذلك عن طريق :

١ - وضع خطط تكون ضمن الخطط السنوية العامة لها تكفل توعية المرأة صحيا واجتماعيا .

٢ - تأليف لجان متخصصة تأخذ على عاتقها وضع البرامج الترويحية من أجل إتاحة مناخ اجتماعى وترفيهى أفضل بالنسبة للمرأة .

٣ - تشكيل لجان توعية تقوم بعمل دراسات ووضع برامج تلفزيونية بهدف توعية المرأة بشئون الأسرة والوقوف على حاجاتها ومساعدتها فى تنظيم شئون البيت .

٤ - تخصيص مبالغ من ميزانيات هذه المؤسسات للإنفاق على الشئون الترويحية وبرامج التوعية الصحية والاجتماعية .

٥ - إصدار نشرات وكتيبات دورية تساعد المرأة على العناية بنفسها وبأسرتها وأطفالها وتهيىء لها فرصة التعرف على أحدث ما يكشف عنه العلم فى مجال الصحة والاجتماع والمعارف المختلفة .

٤ - التربية بهدف تحقيق الذات من أجل وضع أفضل :

لم تدخل المرأة المصرية سوق العمل على نطاق واسع إلا مع منتصف القرن الحاضر ، ونتج ذلك بسبب ظروف اجتماعية وسياسية واقتصادية معقدة كثيرة ولقد دخلت أعداد من المرأة سوق العمل فى مواقع ثانوية نتيجة ضعف وانخفاض مستوى تعليمها وعدم إتاحة الفرص التعليمية للبعض الآخر .

ولأن التعليم يمثل فرصا أفضل للعمل ورواتب أعلى ، لم تستطع المرأة فى ظل تلك الظروف أن تهيئ لنفسها فرصا أفضل فى الحياة .

ومن الحقائق المعروفة أن المتعلمات يحصلن على رواتب أعلى مما يحصل عليه غير المتعلمات مما يخلق فوارق فى الدخول ، كما أن معظم حقول الإنتاج تتطلب مهارات ومعارف تكتسب عن طريق التعلم ، ويعنى هذا كله أن فرص الحصول على وظائف أنسب اقتصاديا واجتماعيا تتاح للمتعلمات أكثر مما تتاح لغير المتعلمات .

لذلك تتيح برامج التعليم غير النظامى فرصا أفضل للمرأة من أجل تحقيق ذاتها وتطوير نفسها من أجل حياة أفضل لها وللمجتمع الذى تعيش فيه .. ومن الممكن أن يتحقق ذلك من خلال :

(أ) التعليم عن طريق العمل ، وبخاصة فيما يتعلق باكتساب المهارات .

(ب) قيام الجمعيات والاتحادات النسائية والمنظمات والاتحادات والنقابات العمالية والمهنية والسياسية والأهلية بدراسة وتحليل سوق العمل وما تحتاجه من مواصفات وإعداد فى مجالات الإنتاج والخدمات المختلفة وعقد دورات تدريبية للنساء للتدريب على هذه المجالات .

٥ - متابعة التعلم فى مجال تخصصى معين :

تعانى بعض فئات الهيكل الوظيفى من ندرة بعض التخصصات المتوسطة والعالية وبصفة خاصة فى بعض المجالات التى تحتاج بطبيعتها إلى عمل المرأة ، وإذا ما توافرت بعض الفرص التعليمية للمرأة فى مجال التعليم غير النظامى فإن هذا يتيح لها فرصا أفضل فى العمل ومن ثم زيادة مشاركتها فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

ومن الممكن أن تسهم نظم الدراسة بالانتساب فى الجامعات وكذا نظم الجامعات المفتوحة والدراسات المسائية فى إتاحة فرص أفضل أمام المرأة وذلك من خلال فتح قنوات تعليمية أمامها فى مختلف أنواع المهن والتخصصات .

* * *

المراجع

استند الباحثان على مجموعة من التقارير والوثائق وأهمها :

١ – المركز القومى للبحوث التربوية – تقرير عن التكامل بين التعليم النظامى وغير النظامى – عام ١٩٨٤ .

٢ – تقارير الدورة الخامسة عشرة ، والسادسة عشرة – المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار – سرس الليان ١٩٧٨ .

٣ – المؤتمر العالمى حول التربية للجميع – مارس ١٩٩٠ .

٤– المؤتمر الخامس لوزراء التربية ، والوزراء المسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية – القاهرة يونيو ١٩٩٤ .

٥ – وزارة التربية والتعليم :

– وثائق المؤتمر القومى لتطوير التعليم الابتدائى ١٩٩٣ .

– وثائق المؤتمر القومى لتطوير التعليم الإعدادى ١٩٩٤ .

– التعليم مشروع مبارك القومى ١٩٩١ – ١٩٩٧ .

الفصل الثامن

دراسات تطبيقية فى الوطن العربى

الدراسة الأولى : تعميم وتجديد تعليم المرحلة الأولى ومحو الأمية فى إطار نظام متكامل للتعليم المستمر فى الوطن العربى.

انطلاقا من التجارب المثمرة التى قامت بعض البلدان العربية بتنفيذها ، ورعايتها ، والإشراف عليها ، فى قطاع التعليم ، والتى ركزت على مفهوم الاستراتيجيات المتكاملة للقضاء على الأمية بحلول سنة ٢٠٠٠ ، وتعميم التعليم الابتدائى وتجديده ، فى إطار برنامج مفتوح للتعليم المستمر مدى الحياة ، يتطلب المزيد من الدعم والتقويم والتعميم فى البلدان العربية تأكيداً للدور الحيوى لمجال تعليم الكبار ومحو الأمية استجابة لعدة دواعى من بينها : -

١ - مكانة الكبار فى المجتمع العربى :

إن المجتمع العربى ، بحكم تركيبه العمرى ، وطبيعته الثقافية ، وضع الكبار على رأس المجتمع ويحملهم مسئولية :

- صنع فلسفة المجتمع ، والعمل على استمرارها وتعميقها ، وبهذا يؤثرون على تشكيل المستقبل واتجاهاته ، بما يتخذونه من قرارات بشأن القضايا المختلفة والمشكلات التى يواجهونها ، والبدائل التى يختارونها لمواجهة تلك المشكلات .

- تنمية أفراد المجتمع اقتصاديا واجتماعيا باعتبارهم القوة العاملة الفعالة المنتجة ، حيث إن معدل التنمية يتوقف على ما يبذلونه من جهد وفكر ، وعلى حجم العمل ونوعيته ، وعلى مهارتهم وكفاءتهم .

- تنظيم وتنسيق الأعمال لضمان حسن أدائها وفاعليتها ، لتحقيق أهداف المؤسسات التى تتحدد فيها مطالب وحاجات المجتمع فى إحداث التغيير المطلوب .

(*) دراسة مقدمة إلى مكتب التربية الاقليمى فى البلدان العربية ١٩٨٩

إعداد . د شكرى عباس حلمى .

- توفير المناخ المناسب الذى يساعد على تحقيق النمو السليم للناشئين والشباب وإشراكهم فى دفع عجلة التنمية الشاملة وتطوير المجامع وثقافته .

٢ - التحديات الحضارية :

إن التحديات الحضارية ، والتى من أهم خصائصها التخصص والتعقد الشديد ، والتعدد فى المفردات الحضارية نتيجة التقدم العلمى والتكنولوجى أدت كلها إلى تعقد العلاقات السائدة بين الإنسان والموارد الطبيعية وزادت من تشابك وتداخل النظم الاجتماعية .

وبما أن التربية ، فى وضعها الحالى ، جزء من هذا الشكل الحضارى ودعامة له، فى نفس الوقت ، يتطلب الأمر زيادة قدرات الافراد على تحسين العلاقات بين الأفراد والجماعات على أساس من الاحترام والحرية بما يحقق قوة الجماعة وتماسكها .

ولكى يواجه مجتمعنا هذا العالم المتغير والمشكلات المتعددة . ولكى يستفاد من إمكانات المجتمع ينبغى فهم أبعاد هذا التغير ، وما يصاحبه من عواقب، حتى يمكن إحداث التكيف بين أفراد المجتمع ومؤسساته ، أو بين العالم الجديد فى حياتهم اليومية .

ومن هنا ، تظهر أهمية تعليم الكبار ويتأكد دوره فى حفظ التوازن بين الأفراد والظروف المتغيرة بمساعدة الأفراد وإعدادهم لتقبل التغير والتكيف له ، ومشاركتهم فى حل مشكلات مجتمعهم وتطويره بتحسين قدراتهم المهنية وتنمية إمكانياتهم العملية ، والارتقاء بمستوى العلاقات بينهم وبين مجتمعهم ، وهذا كله لن يتحدد إلا إذا تحددت صور وأشكال النظام التربوى ابتداء من محو الأمية كحق وواجب على المجتمع والمواطن معا إلى متابعة التعليم فى مختلف مراحله ، إلى الإعداد والتدريب ، إلى التجديد والتطوير فى المحتوى والطرائق . نظرا لأن حركة المجتمع تقوم على التغير والتجديد المستمر .

٣ - الاتجاه الديمقراطى والنظرة الواسعة لمفهوم تكافؤ الفرص :

إن التحولات الاجتماعية التى كان من ورائها الاتجاه الديمقراطى وما يتضمنه من مفاهيم بالنسبة للفرد وللسلطة ، انعكست فى التعليم ، حيث أصبح التعليم حقاً وواجباً ، على كل صغير وكبير ، لارتباطه بحقوق المواطن ، واعتباره عملية

ضرورية لنمو الأفراد ولتفهم مسئولياتهم وابتكار الوسائل للقيام بتلك المسئولية حتى يصبح إسهامهم أكثر فاعلية فى بناء المجتمع الديمقراطى .

ومن ثم ، فإن مكانة التربية يجب أن تتسع وتتنوع حيث تشمل كل المؤسسات المدرسية واللامدرسية والقطاعات المختلفة ، المرأة ، والشباب والمحرومين وكبار السن ، والريف والحضر ، وتنوع برامج تعليم الكبار يعد الضمان الأساسى لتحقيق ديمقراطية التعليم ، ذلك أن إقرار حق كل فرد فى التعليم المدرسى قد يحمل فى طياته معنى عدم المساواة لأننا نلاحظ أن كثيرا من أفراد الطبقة الفقيرة يحرمون من هذا الحق نتيجة فشلهم بسبب ظروفهم الأسرية ، وعوامل أخرى اقتصادية واجتماعية . ولا يحل هذا المشكل إلا بتزويد الفرد بالتعليم المناسب الذى يتناسب مع ظروفه وحاجاته عن طريق مؤسسات تعليم الكبار ، حتى تتغير الآراء فى شأن مقومات الفشل والنجاح ويجد الفرد الذى يفشل فى سن معينة ، ومرحلة تعليمية معينة ، فرصا أخرى للنجاح .

كما يجب عند إعداد برامج تعليم الكبار اتباع طرائق وأنماط تنظيمية وعلاقات تعليم وتعلم للكبار تحقق ديمقراطية العمليات التعليمية لمساعدة الأفراد على تكوين الآراء وإصدار الأحكام السليمة كأساس للبناء الديمقراطى .

٤ - التحديات التنموية :

ساد النصف الثانى من القرن العشرين محاولات تقييم دور التعليم والاتفاق عليه ، والتوسع فيه ، وحساب قيمته والعائد الاقتصادى منه .

والسؤال الذى يطرح نفسه .. ما الذى يقدمه التعليم للتنمية ؟ إن التعليم ينصب على العنصر البشرى ويهدف إلى تنمية الإنسان من جميع جوانبه . وتدريب القوى العاملة بحيث يسهم بشكل مباشر فى الإنتاج .

ولا يقتصر أثر التعليم كعنصر أساسى فى التنمية على دوره المباشر فى الإنتاج، بل إن تأثيره فى تكوين الإنسان وإعداده كمواطن يسهم فى التنمية بطريقة غير مباشرة ، فنظرته للعلم واتباعه الأسلوب العلمى وآراؤه نحو المجتمع والأسرة والحياة العائلية ، تؤثر فى إنتاجيته ، وبالتالى فى إنتاجية المجتمع. هذا بالإضافة إلى إسهامه المستمر فى تطوير أدوات الإنتاج وأساليبه . على أن هناك عددا من الشروط لابد من توافرها لكى تتحقق الفاعلية الاقتصادية للتعليم منها الاهتمام

بكم وكيف القوى البشرية ، واستخدام هذه القوى البشرية أفضل استخدام ممكن ، بالإضافة إلى استمرار التعليم والتدريب خلال الحياة العملية كلها .

وقد اتجه المجتمع العربى مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين إلى إحداث تغييرات اقتصادية من أهمها :

- إعادة تنظيم الهيكل الاقتصادى بهدف تحقيق الاستخدام الكامل للموارد المالية والبشرية بالكيفية التى تساعد على زيادة الكفاية الإنتاجية لهذه الموارد .

- بدء حركة التصنيع بالتوسع فى الصناعات القائمة ، وإنشاء صناعات جديدة لزيادة القيمة المضافة والارتفاع بالدخل القومى .

- إجراء البحوث الجيولوجية لتنمية الصناعات الاستخراجية ، وتوفير المواد الخام اللازمة للصناعات المعدنية .

- تطوير الزراعة وتحديثها للإفادة القصوى من مصادر الإنتاج الزراعى واستصلاح أراضى زراعية جديدة .

غير أن هذه التغييرات فرضت مطالب مالية جديدة لتحقيق التوازن بين عناصر الإنتاج . وتوفير قوة عمل متعلمة ، متنوعة الاختصاص ، سريعة التكيف ، قادرة على تفهم الأساليب الحديثة ، واستعمالها بمهارة .

وإزاء هذه المطالب ، وخاصة ما يتصل بتنمية الموارد البشرية ، كان لابد من إعادة النظر بصورة جذرية فى الفلسفة التربوية والسياسة التعليمية حتى يمكن مواجهة حاجات البلاد من القوى البشرية المؤهلة والتنبؤ بأعدادها المستقبلة . ونظراً لأن تعليم الصغار يستغرق سنوات طويلة ، ومطالب التنمية ملحة ومتغيرة كان لابد من الالتفات إلى تعليم الكبار حتى يمكن مواجهة التحديات المرتبطة بالوضع الراهن للقوة العاملة من حيث الحجم ، التوزيع ، النوع .

وفى هذا المجال نؤكد أن هذه التغييرات الاقتصادية والاجتماعية مرتبطة ومتداخلة ، ويرجع ذلك إلى أن حياة الإنسان مهما تعددت جوانبها تعبر عن وحدة كيانه التى تربط بين تجاربه وأحاسيسه وتفاعلاته مع بيئته الطبيعية التى يعيش فيها، ومع غيره من الأفراد .

ولتوضيح ذلك نذكر على سبيل المثال وليس الحصر :

– إعادة تنظيم الهيكل الاقتصادى يتطلب إحداث تغييرات جذرية فى التركيب الطبقى للسكان وحراكهم الاجتماعى والقيم السائدة المتصلة بالملكية والربح والقيمة الاجتماعية للعمل .

– يتطلب التصنيع تحويل جزء من القوى العاملة فى الزراعة إلى العمل فى الصناعة مما يؤكد ضرورة تزويدها بالاتجاهات العقلية والأنماط السلوكية التى تتمشى مع الصناعة الحديثة والتى تتصل بالقدرة على تحمل المسئولية وتنسيق الجهود ، والمشاركة فى مجالات النشاط الاجتماعى وتقدير عمل الآخرين ، وتقبل التنظيم .

– التخطيط للتنمية لا يعنى إلقاء مسئولية التخطيط على عاتق الحكومات وحدها ، بل تقع المسئولية على المواطنين جميعا فى كل القطاعات ، ويقترن بهذا ضرورة خلق وعى تخطيطى وتكوين عقلية تخطيطية بإكساب الأفراد التصورات الفكرية والعادات السلوكية التى يلزمها التخطيط ، مثل المثابرة لبلوغ الأهداف ، وكيفية البحث عن الوسائل للتغلب على الصعوبات ، والموازنة بين الأهداف القريبة والبعيدة وتقويم الإنسان لعمله .

خلاصة القول : إن الاهتمام بالعنصر البشرى يجب ألا يقتصر على إكساب المهارات نتيجة عملية التحديث الصناعى والزراعى ، بل يجب أن يشمل إكساب اتجاهات وقيم وعادات وأنماط سلوكية ، تساعد الأفراد على قبول التغير وتوجيهه وقيادته وتمكنهم من المشاركة الإيجابية فى تطوير حياتهم وحل مشكلات مجتمعهم .

على أن مابُذل من جهود فى مجال تعليم الكبار فى المجتمع العربى مازال عاجزا عن الوفاء بالمطالب الجديدة للفرد والمجتمع ، فنجد على سبيل المثال :

– على الرغم مما أحرزه من تقدم فى ميدان محو الأمية والذى يعكسه انخفاض نسبة الأمية ، إلا أن هناك زيادة فى عدد الأميين وهى زيادة متمشية مع الزيادة فى عدد السكان ، وهذا معناه أننا لوسرنا بهذا المعدل فلا ننتظر أن نمحو الأمية قبل ٤٢ سنة ، وهذا إذا افترضنا أن عدد الأميين ثابت ، وهو افتراض غير سليم ، نتيجة الزيادة فى عدد السكان وعدم استيعاب كل الملزمين فى التعليم الابتدائى ، وظاهرة الرسوب والتسرب والارتداد للأمية ، يضاف إلى ما سبق أن هذه البرامج فى أغلب الأحيان لا تؤدى إلى الاتصال بمصادر المعرفة والثقافة ولا تفتح الطريق لمواصلة التعليم .

إن مابذل من جهود لتوفير المستويات المختلفة من القوى العاملة وخاصة العمال المهرة ، والنهوض بمهارة العاملين لمسايرة التطورات التكنولوجية الحديثة مازالت عاجزة عن الوفاء بحاجات القطاع الصناعى والزراعى .

أما بالنسبة للبرامج التى تتيح الاستزادة ومواصلة التعليم والتثقيف . على الرغم من تعددها وقيام مؤسسات وهيئات مختلفة بتقديم جهودها فى هذا المجال ، مثل مؤسسات الثقافة العمالية ، والثقافة الشعبية ، معاهد التخطيط والإدارة ، لتنمية الإدارية ، التدريب الإدارى ، القادة الإداريين ، إلا أن الملاحظ انخفاض عدد المستفيدين من هذه البرامج وافتقار أغلبها إلى الإداريين والمنظمين الأكفاء بالإضافة إلى قصور الاعتمادات ، وضعف الأساليب والأدوات التعليمية وطرائق التدريس الحديثة ، هذا إلى انعزال معظم هذه الجهود وافتقارها إلى التنسيق فيما بينها من جهة وبين التعليم النظامى من جهة أخرى .

وهكذا يتضح أن حاجة مجتمعنا لبرامج تعليم الكبار يمكن إرجاعه لمجموعتين من العوامل :

المجموعة الأولى : خارج ميدان تعليم الكبار وتتمثل فى التناقض الذى ظهر بين تنمية الموارد المادية وتنمية الموارد البشرية .

المجموعة الثانية : داخل ميدان تعليم الكبار وتتمثل فى قصور الجهود المبذولة عن تحقيق الأهداف المنشودة والوفاء بالمطالب الجديدة للفرد والمجتمع .

ولا جدال فى أن هذا يستلزم قيامنا بعملية تقويم للجهود المبذولة حاليا بواسطة لجنة من كبار المتخصصين لتحديد ما وصلنا إليه من نتائج بطريقة عملية ، وتحديد مواطن الضعف والقصور أو العقبات التى حالت دون تطوير هذا الميدان .

المنطلقات الأساسية والأهداف :

من المهم فى هذا المجال أن نؤكد على أهمية ما حدث من تغيرات عميقة فى المنطقة العربية تؤثر على شعوب المنطقة ، ولهذه الدينمية للتغير آثارها على التعليم بوجه عام ، ومحو الأمية وتعليم الكبار ومستويات التربية الأخرى بالمنطقة بوجه خاص ، بحيث يمكن أن نحدد الاتجاهات التالية :

١ – حدوث تطور كبير فى التعليم بالمنطقة على المستويات كافة، وتكشف أرقام القيد خلال الفترة من ١٩٧٠ إلى ١٩٩٠ عن وجود اتجاهين عامين على الأقل

فى المنطقة ؛ فقد ارتفع القيد على جميع المستويات ولكن معدل الزيادة انخفضت سرعته فى بعض الدول مع بداية الثمانينات باستثناء قفزة فى القيد بالمستوى الأول فى بعض الدول أما الاتجاه الثانى الملحوظ فهو حدوث انخفاض فى مستوى الإنجاز مما يعكس ضعف الكفاية الداخلية لتعليم المرحلة الأولى .

٢ – اعتمدت الدول هدف تعميم التعليم الابتدائى لأول مرة فى إطار استراتيجية تطوير التربية العربية (١٩٧٦) التى اقترحت أن « تهيئ كل دول المنطقة نظاماً تعليمياً ابتدائيا عاما ومجانيا مدته ست سنوات أو ما يزيد على ذلك خلال فترة لا تزيد عن ١٥ عاما ١٩٧٦ – ١٩٩٠ » .. على أن هذه الغاية لم تتحقق . ويرجع ذلك جزئيا إلى حدوث زيادة فى عدد السكان أكبر مما كان متوقعا فى ١٩٧٦ ، بالإضافة إلى المشكلات الاقتصادية والمالية . وعلى كل فإن بعض القصور يعزى إلى البطء فى التوسع فى التعليم الابتدائى خلال السنوات الأولى من السبعينات على أثر حدوث تغيرات فى بعض البلدان .

٣ – ظهور برامج تكميلية للتعليم غير النظامى فى العديد من الدول بهدف توفير الفرص التعليمية للشباب الذين فاتتهم فرصة الالتحاق بالتعليم النظامى ، ومن الأمثلة على ذلك المدارس الشعبية ومدارس اليافعين والتلمذة الصناعية والتدريب المهنى ، ومدارس المهارات الأساسية وبرامج التدريب والثقافة العامة والعمالية غير النظامية للدارسين الكبار أيضا . وتتراوح بين برامج المتابعة لما بعد مرحلة محو الأمية . وبرامج تعليم الكبار الموجهة لتطوير المهارات والإنتاج ، غير أنه لا تتوافر حتى الآن بيانات موثوق بها حول إعداد الأشخاص المشاركين فى البرامج غير النظامية فى معظم الدول العربية .

٤ – شهدت المنطقة العربية توسعا كبيرا فى مجال التعليم إلا أنه لم يتم التوصل إلى حل لمشكلة الأمية ، بل الواقع يقول إن عدد الأميين (١٥ – ٤٥ سنة) ارتفع إلى ٣٥,٨ مليونا فى ١٩٨١ وإن كانت نسبة الأمية قد انخفضت انخفاضا ضئيلا من ٧٣٪ عام ١٩٧٠ إلى ٥١,٤٪ فى ١٩٨٥ بمعدل سنوى ١,٢ تقريبا .

ومن الواضح أننا إذا ما أردنا القضاء على الأمية فى المنطقة بحلول عام ٢٠٠٠ يجب أن تزيد نسبة التحرر من الأمية على معدل الزيادة السكانية .

وفى كل الأحوال الأرقام الإجمالية للمنطقة تخفى الفروق الكبيرة بين الدول

والتقدم الكبير الذى انجزه العديد منها . فبحسب نسبة التحرر من الأمية يمكن تقسيم الدول إلى المجموعات الثلاث الآتية :

- دولة حققت نسبة تحرر من الأمية تتراوح بين ٥٠٪ - ٨٠٪ .
- دول حققت معدلات تحرر من الأمية تتراوح بين ٣٠٪ - ٥٠٪ .
- دول تقل معدلات التحرر من الأمية فيها عن ٣٠٪ .

٥ - توجد فى كثير من الدول علاقات مباشرة بين مشكلات التعليم الابتدائى ومشكلات الأمية . إذ تذكر البيانات أن معظم دول المنطقة قد حققت نسبة قيد إجمالية فى المدارس الابتدائية تتراوح بين ٤٠٪ ، ٩٥٪ ، غير أن هذه الدول اكتشفت أن هذه النسبة الإجمالية ليست مؤشرا كافيا على تعميم التعليم الابتدائى ، وقامت بتوسيع تعريف تعميم التعليم الابتدائى ليشمل تعميم الاحتفاظ بالطلاب وتعميم الإنجاز .

ويشكل التسرب مشكلة خطيرة بالنسبة للعديد من دول المنطقة . وتبين المعلومات المتوافرة حول معدلات التسرب أن هذه النسبة ترتفع فى بعض البلدان لتصل إلى أكثر من ٢٥٪ من تلاميذ المدارس الابتدائية قبل أن يصلوا إلى الصف الرابع الابتدائى .

وفى الوقت نفسه كان معدل الإعادة فى الصفوف يتراوح بين ١٠ ، ١٥٪ فى كثير من الدول وتصل فى بعض البلاد إلى أكثر من ٤٠٪ وهؤلاء الذين يعيدون الصف هم أكثر التلاميذ عرضة للتسرب من المدرسة . وقد بينت بعض الدراسات أن الاطفال الذين يتسربون قبل إكمال أربع سنوات من الدراسة بالتعليم الابتدائى يكون لديهم ميل شديد إلى الارتداد إلى الأمية .

أما بالنسبة لمستوى الإنجاز لتلاميذ المدارس الابتدائية فيعتبر أيضا مشكلة مثيرة للقلق فى العديد من الدول . ولقد جرت دراسات تقويمية فى بعض الدول حول نواتج نظم التعليم الابتدائى فى الجمهورية العراقية وجمهورية مصر العربية . وفى الجمهورية العربية اليمنية ، وتونس وقد اتضح أن مستوى إنجاز التلاميذ - فى جميع الحالات تقريبا - دون المستوى المطلوب وقد اختلفت درجته من دولة لأخرى . ومن الواضح أن نظم التعليم الابتدائى فى كثير من الدول لم يكن بمقدورها توفير التعليم لجميع الأطفال والشباب فى هذه البلدان وبالتالى فإن

أعدادا كبيرة منهم خارج المدرسة وتتراوح النسبة بين ١٠٪ ، ٦٠٪ من الفئة العمرية (٦-١١ سنة) .

٦ - أن توفير التعليم والتدريب للأطفال الموجودين خارج المدارس من الاهمية بمكان . ولقد أدركت عدة دول بالمنطقة هذه المشكلة ، وتقوم بتنظيم تعليم غير نظامى للأطفال والشباب الموجودين خارج المدارس وإن كانت المحاولات لا تزال غير كافية لمجابهة المشكلة بصورة فعالة فى كثير من الدول .

ومن الواضح تماما الآن أن هناك درجة ارتباط كبيرة بين التعليم الابتدائى ومحو الأمية . ولقد بين عدد من الدراسات أن مستوى تعليم الوالدين له أثر كبير على الأطفال وهذا هو السبب فى أن جميع البيانات توضح أنه حيث توجد مشكلة أمية حادة بين الكبار لا يكون بإمكان التعليم الابتدائى أن يحرز تقدما مرضيا . ومن البديهى أن نقول إنه كلما استمرت أمية الكبار فى الارتفاع كلما كان التعليم الابتدائى ضعيفا .

ولذلك فإن أى استراتيجية فعالة للقضاء على الأمية تتطلب تطبيق كل من التعليم الابتدائى وبرامج محو الامية من خلال تنسيق وتكامل بينهما فى إطار نظام متكامل للتعليم المستمر .

واذا كانت البرامج الحالية فى بعض البلدان العربية قد ركزت على مفهوم الاستراتيجيات المتكاملة لتعميم التعليم الابتدائى وتجديده ، ومحو الامية والقضاء عليها ، فى إطار برنامج مفتوح للتعليم المستمر مدى الحياة ، فإن هذه الاستراتيجية يمكن أن تسهم فى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية تتضمن عدة أهداف فرعية ، على النحو التالى :

الهدف الأول : القضاء على الأمية : ويتضمن :

- توفير فرص تغليمية لكل الأميين .
- تحقيق الترابط بين التعليم المدرسى والتعليم غير المدرسى .
- تطوير تعليم الكبار باعتباره امتدادا طبيعيا لمحو الأمية .
- سد منابع الأمية بصورة نهائية .

الهدف الثانى : تعميم التعليم الابتدائى : ويتضمن :

- تحقيق الاستيعاب الكامل لكل طفل فى سن المدرسة .

- رفع معدلات التسجيل ، وخفض معدلات التسرب والإعادة .
- تحسين جودة التعليم الابتدائى ، وزيادة كفايته الداخلية .
- تحقيق التكامل بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى .

الهدف الثالث : استمرارية التعليم : ويتضمن :

- توفير فرص التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة .
- مكافحة الارتداد إلى الأمية مرة أخرى .
- تمكين الأطفال والشباب والكبار من متابعة واستكمال التعليم الأساسى خارج نطاق التعليم الرسمى .
- تمكين المتعلمين من تطبيق ما تعلموه من أجل إثراء حياتهم وتنمية مجتمعاتهم .

ولا شك أن تحقيق هذه الأهداف يتطلب عملا جادا ، وجهدا مخلصا ونظرة واقعية ثاقبة ترى المشكلات على حقيقتها ، وتعترف بوجودها ، وتسلم بخطورتها، وتنطلق من هذا الواقع ، مدفوعة برغبة حقيقية لتغييره وتحسينه .

١ - مشكلة الأمية :

إن مشكلة الأمية لا تنفصل عن مشكلة تعميم المرحلة الأولى للجميع لأنه إذا كانت طاقة المدارس الابتدائية قاصرة على استيعاب جميع الأطفال فهذا من شأنه أن يزيد من أعداد الأميين الذين سيحرمون من فرصة الالتحاق بالمدرسة ، ليصل عددهم خلال العقدين القادمين إلى ٢٠ مليون طفل ينضمون إلى صفوف جماهير الأميين .

ومن أجل سد منابع الأمية بصورة نهائية لابد أن يؤمن على الأقل التحاق جميع الأطفال فى سن المدرسة بالتعليم الابتدائى الأساسى .

ومن هنا ، فإن مكافحة الأمية لا يمكن أن تنفصل عن تعميم التعليم الابتدائى فى المناطق الريفية ، والمناطق النائية ، ومناطق البدو والقبائل ، والفئات المحرومة اقتصاديا وفى قطاع المرأة .

ومن المتوقع أن يبلغ عدد الأميين الكبار فى المنطقة العربية إلى حوالى ٧٠ مليون أمى فى سنة ٢٠٠٠ ومن هنا ظهرت أهمية صياغة خطط متكاملة للقضاء

على الأمية ، ترتكز إلى منهج شامل يرمى إلى سد منابع الأمية عن طريق التوسع فى إلحاق الأطفال بالمدارس ومضاعفة جهود محو أمية الشباب والكبار .

على الرغم من الجهود الطيبة التى بذلت فى هذا المجال ، إلا أن التقدم على طريق محو الأمية مازال بطيئا ، لأن تعليم هؤلاء يتطلب جهدا جبارا وتخطيطا مدروسا ، ودعما ماديا وإعدادا بشريا هائلا ، حتى يمكن التصدى لمشكلات تزايد أعداد الأميين والراسبين والمتسربين ، نظرا لضعف الدعم المقدم لبرامج محو الأمية ماديا وبشريا ، وانفصال هذه البرامج عن خطط التنمية مع سلبية المجتمع ، ونقص دافعية المرأة للمشاركة الإيجابية ، بجانب عدم تطوير برامج ما بعد محو الأمية ، وقصور برامج التعليم المستمر .

وهذا يتطلب :

التركيز على الفتيات والنساء ، والشباب خارج نطاق التعليم المدرسى تحت سن ١٥ والأفراد فى المناطق الريفية والحضر الفقير ، والمناطق المعزولة والنائية ، ويجب منح رعاية خاصة للأقليات مثل البدو ، والقبائل ،واللاجئين ، وخاصة الفئة العمرية من ١٥ — ٤٥ .

تنمية استراتيجيات التعليم الوظيفى ليشمل كل الأميين الكبار فى المجتمع السكانى ، وتكثيف برامج محو الأمية ، وتعزيز برامج تعليم الكبار ، والتعليم غير النظامى ، وتنمية وتطوير فكرة التربية المستمرة والتعليم بعد محو الأمية .

توفير مجالات جديدة للتعليم من أجل التنمية ، وتعبئة الموارد المحلية ، وتنمية وتطوير مواد ووسائل التعليم ، وإعداد برامج تليفزيونية خاصة لمراكز التجمعات فى المناطق الريفية والبلدان الفقيرة ، وتطوير برامج غير مركزية تكون من المرونة بحيث تستحث القيادات المحلية والنسائية على المساهمة فى تنظيم برامج محو الأمية ، وإدخال هذه البرامج ضمن خطط التنمية .

٢ – مشكلات تعليم المرحلة الأولى :

يمكن استعراض مشكلات تعليم المرحلة الأولى من خلال ثلاثة محاور رئيسية، أحدها يتعلق بانتشار التعليم والثانى يخص استكمال المرحلة ، والثالث يرتبط بالتحصيل الدراسى ، ولكل محور من هذه المحاور مشكلاته وصعوباته . فانتشار التعليم يرتبط بالإمكانيات المادية والبشرية التى تكفل توفير مكان مناسب

لكل طفل فى سن التعليم ، فضلاً عن تهيئة الظروف المناسبة لاستمراره فى التعليم.. فكيف يمكن تحقيق ذلك من انخفاض معدلات التسجيل والاستيعاب وعدم الاهتمام بتعليم البنات ، وضعف الاهتمام بتعليم الفئات الخاصة ، ونقص التجهيزات التربوية ، والمبانى المدرسية ، وتدهور البنى المادية ، ونوعية البيئة التعليمية ، وكثرة المشكلات الاجتماعية والثقافية ، وضغط المشكلات الاقتصادية التى تدفع الأطفال إلى الاتجاه نحو المشاركة فى الأعمال الريفية والمدنية ، خاصة هؤلاء الأطفال الذين ينتمون إلى المجتمعات الريفية والحضرية الفقيرة المنتشرة فى أنحاء المنطقة العربية .

وإذا كانت مهارات التعليم المكتسبة – كما أكدت الدراسات والأبحاث – لا تستمر مع الطفل إلا بعد استمراره فى التعليم الابتدائى لمدة خمس سنوات على الأقل ، ولا تتعمق وتتطور إلا بعد قضائه أكثر من ٨سنوات في هذا التعليم .. حيث بلغت نسبة الهدر ٢٤٪ نتيجة لإعادة الصفوف والتسرب . وكيف يمكن مواجهة الارتداد السريع للأمية ، وخاصة لهؤلاء الأطفال الذين فشلوا فى الاستمرار فى الخمس سنوات الأولى من التعليم الابتدائى ؟ أو لهؤلاء الأطفال الذين انقطعوا عن الدراسة فى المدارس الابتدائية التى لاتوجد بها صفوف التعليم الست جميعا .

وإذا كان التعليم الابتدائى فى العديد من دول الوطن العربى يقف عاجزا عن تحقيق أهدافه ، ويبدو قاصرا عن تلبية احتياجاته ، نظرا لعدم كفاءة خريجيه ، وسوء تحصيلهم الدراسى الذى لا يؤهلهم للعمل الجاد أو المشاركة الفعالة فى الحياة.. فكيف يمكن تحسين كفاية التعليم الابتدائى وجعله أوثق ارتباطا بحياة المجتمع ، وأكثر استجابة لظروف البيئة ؟ وكيف يمكن رفع مستوى التحصيل الدراسى لدى خريجيه رغم الإعداد غير الكافى للطفل فى مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى ؟

ومما سبق تظهر أهمية :

التركيز على الأطفال فى سن المدرسة الابتدائية ، وإعطاء الأولوية للفتيات والرعاية للمعوقين ، كما يجب الاهتمام بأطفال المناطق الريفية والمناطق الفقيرة ، وكذلك سكان المناطق النائية والمعزولة والمحرومة .

– العمل الجاد من أجل تسجيل واستبقاء كل الأطفال فى سن المدرسة الابتدائية وتسهيل التحاق الفتيات بالتعليم الابتدائى وتعليم المحرومين الذين

يسكنون المناطق الريفية والأحياء الفقيرة ، وتوصيل الخدمات التعليمية إلى المناطق النائية وجماعات البدو ، وفئات المعوقين ، وتوفير البرامج التى تكفل التوسع فى هذه الخدمات للمجموعات التى تقع خارج إطار المدرسة الابتدائية العادية .

- تدعيم برنامج تربوى خاص للطلاب الذين يواجهون صعوبات فى عملية التعلم وإعداد برامج لتحسين معدلات النجاح .

- تحسين الكفاية الداخلية للتعليم الابتدائى ، ورفع مستوى خريجيه وإعدادهم للحياة .

٣ - مشكلات التعليم المستمر :

تعد مشكلة التسرب من أخطر المشاكل التى تحول دون استكمال المرحلة الابتدائية ، وتؤدى إلى ارتداد المتسرب سريعا إلى الأمية ، نظرا لأنه لم يكتسب بعد المهارات والمعارف التى تحول بينه وبين العودة إلى الأمية مرة أخرى وخاصة إذا حدث هذا خلال السنوات الخمس الأولى من التعليم الابتدائى .

ومن هنا تظهر أهمية التعليم المستمر الذى يحول دون ارتداد المتعلمين الجدد إلى الأمية مرة أخرى ، ويركز على تمكينهم من تطبيق ما تعلموه فى تنمية حياتهم ومجتمعهم .

رغم أهمية التعليم المستمر ، إلا أنه يواجه مشكلات كثيرة ، وصعوبات عديدة ، بعضها يرجع إلى عدم فهم القائمين على السياسة التعليمية لمفهوم التعليم المستمر ، وعدم التنسيق بين الجهات الحكومية وغير الحكومية المختصة ببرامج التعليم المستمر ، وعدم التعاون داخل قطاع التعليم بين مؤسسات التعليم النظامى ، والتعليم غير النظامى ، من أجل تطوير برامج التعليم المستمر .

وبعض هذه المشاكل يرجع إلى ضعف الإمكانيات وقصور وسائل الاتصال وندرة الخبراء والمدرسين ، وقلة الموارد والأدوات التعليمية المناسبة للتعليم المستمر، بالإضافة إلى أمية الوالدين التى تؤثر سلبيا فى معدلات التسجيل لأبنائهم ، ومستوى تحصيلهم وفترة بقائهم واستعدادهم فى التعليم ، هذا إلى جانب الافتقاد إلى فرص التعليم المستمر واستمرارهم فى التعليم ، مما يعوق أى محاولة لتحسين مستوى التعليم والتدريب من أجل الحصول على العمل المناسب فى ظل التغير السريع فى حياة المجتمع .

ومن هنا تظهر أهمية :

– تطوير وتقوية برامج ما بعد محو الأمية وتعليم الكبار منعا من الارتداد للأمية وتوجيهها لتطوير الانتاج ، وتنمية المهارات ، ووضع برامج للمتسربين الجدد، وكذلك الغالبية العظمى من الشباب والكبار ، والذين هم خارج نطاق التعليم المدرسى .

– تحقيق الترابط والتكامل بين التربية المدرسية والتربية غير المدرسية ، وتطبيق مجالات التربية المستمرة فى العمل ، وتوثيق العلاقة بين التعليم داخل المدرسة وخارجها .

– توفير فرص التدريب لبناء برامج التعليم المستمر وإنتاج المواد الخاصة به ، وتعبئة كافة الموارد المحلية لتطبيق المعلومات المدرسية ، وتشجيع الجهود الأهلية غير الرسمية .

– تجديد وتدعيم مشروعات لتعليم الشباب وتهيئة الظروف لتنفيذها بقصد دمجهم فى مجال الإنتاج ، ودعم البرامج والدراسات ، ونشر المعلومات وتبادل الزيارات والخبرات لإثراء إمكانيات القائمين على برامج التعليم المستمر ، وتطوير التعاون العربى والدولى من أجل بناء برامج للتعليم المستمر .

وهذا كله يتطلب :

وضع استراتيجية المواجهة الشاملة لقضايا التربية والتنمية بأسلوب أكثر فعالية ومن الملاحظ :

– أنه لا يوجد مفهوم واضح للتعليم غير النظامى يوجه المؤسسات العاملة فى الميدان ، ويحدد الدور الذى تقوم به . ففى بعض الأحيان يقصد بالتعليم غير النظامى محو الأمية ، والثقافة الجماهيرية .

ولذلك نلاحظ أن كل مؤسسة تعمل فى ناحية دون أن يكون هناك تصور واضح لميدان التعليم غير النظامى .

– عمل مؤسسات التعليم غير النظامى فى انعزال عن بعضها ، فالجهود المبذولة فى ميدان محو الأمية منعزلة عن تلك التى تبذل فى ميادين الدراسات التكميلية والتعليم الموازى ، والثقافة الشعبية تعمل فى انعزال عن مؤسسات التعليم والتثقيف الأخرى ، والدراسات التكميلية تسير فى طريق مستقل وعلاقاتها مع باقى مؤسسات التعليم غير النظامى تكاد تكون معدومة ، وهكذا تتضارب الأهداف وتتكرر

الأعمال ، والمحصلة هى ضعف حركة التعليم غير النظامى وقصورها عن تقديم البرامج التى يحتاجها العدد الكبير من الناس والخبرات .

- إن هناك قصورا فى مجمل المؤسسات والبرامج الحالية مما جعلها لا تفى بحاجات قطاعات سكانية كبيرة . وبالرغم من وجود عدد كبير من البرامج المتنوعة، الا أن أعدادا كبيرة من السكان لا تجد لها مكانا فى أى من هذه البرامج. إذ لا توجد البرامج الموجهة إلى الفئات الخاصة من البدو والصيادين ، والبرامج الموجهة إلى سكان المجتمعات المستحدثة وغيرها .

على أننا يجب أن تؤكد فى هذا المجال أن دعم التعليم غير النظامى والتوسع فيه لا يعنى أن يحل محل التعليم النظامى بل يتطلب ذلك سياسة تربوية تتكامل فيها مناشط التعليم غير النظامى مع التعليم النظامى فى تقديم فرص تعليمية متكاملة للصغار والكبار ، تتيح استكمال التعليم لمن فاتتهم فرص التعليم أو تسربوا منه ، تمهيداً لإعادتهم إلى مؤسسات التعليم النظامى مرة أخرى أوالانتفاع بمرافق التعليم النظامى وهيئاته فى أنشطة التعليم غير النظامى .

انطلاقا مما سبق يمكن السعى نحو تحقيق ما يأتى :

(أ) توسيع مجال التعليم وتعدد مؤسساته بحيث لا يقتصر على التعليم النظامى بصوره التقليدية ، بل يمتد ليفيد من الكثير من المؤسسات الدينية الاجتماعية والاقتصادية والتعاونية والإنتاجية والنقابية والشعبية والإعلامية والسياسية .

(ب) إزالة الحواجز بين التعليم النظامى وغير النظامى فى ضوء نظرة شاملة لإعداد الأفراد ، وتقديم فرص تعليمية متعددة ومتنوعة لهم بحيث يتيسر لكل فرد فرص الإفادة من مختلف صور التعليم المتاحة ، وفقا لظروفه وإمكاناته الخاصة .

(جـ) اعتبار إنماء القدرة على التعليم الذاتى هدفا رئيسيا فى إطار التربية المستمرة وتحقق ذلك بأن يقدم التعليم النظامى أساسيات التعليم وركيزته التى تمكن الفرد بنفسه ، وبقدراته الخاصة ، من مواصلة تعلمه فى مختلف التخصصات والمجالات .

(د) ربط برامج التعليم غير النظامى بخطط التنمية حتى يتمكن كل إنسان من الحصول على حقه فى التعليم ومن تحقيق أهداف التنمية الشاملة .

(هـ) السعى نحو تدعيم وابتداع صيغ جديدة للتعليم غير النظامى تتلاءم

وظروف البيئة المحلية . مثال ذلك ، مدارس الفصل الواحد وبرامج التدريب الحرفية وغيرها .

(و) إسهام القطاع غير الحكومى والجمعيات التطوعية فى برامج التعليم غير النظامى بصورة جادة بحيث تسهم القطاعات المستفيدة من القوى العاملة فى توفير الإمكانات المالية والمادية من أجل تطوير أنشطة وبرامج التعليم غير النظامى من خلال صندوق مشترك ينشأ لهذا الغرض .

(ز) العمل على تنفيذ برامج التعليم غير النظامى – بقدر الإمكان – فى الأماكن التى تتناسب وطبيعة البرامج المقدمة ، وابتكار أنماط تقليدية فى الطرق والأساليب مثل استخدام أساليب التعليم على البعد ، والدراسة بالمراسلة ، واستخدام الراديو والتليفزيون ، وتشجيع فكرة التعليم الذاتى والتعليم المتنقل . . الخ .

ونخلص من خلال هذا العرض لمجموعة الدراسات إلى أن مشكلة الأمية لا تزال تمثل تحديا كبيرا لكثير من الدول بالمنطقة مما يدعو إلى ضرورة تطوير التعليم بمؤسساته المختلفة حسب الحاجات البيئية وتحقيق التكامل بين المؤسسات المتعددة على كل المستويات بما يحقق التحول التدريجى نحو مدارس المجتمع على أن تسهم مختلف المؤسسات الاجتماعية والإنتاجية والأهالى فى دعم ذلك ماديا وبشريا وتطوير أجهزة التخطيط للمشروعات والبرامج من جهة وقيام الدراسات والبحوث الميدانية من جهة أخرى . . ومن الأمور الأساسية التى يجب أن تهتم بها البلدان العربية تبنى المفهوم الموسع لتعليم الكبار والذى يحقق عدة وظائف من بينها محو الأمية وخفض المظالم الناشئة عن الاختلالات القائمة فى النظام التعليمى .

مواصلة التدريب وإعادة التدريب وتنمية القدرة الإبداعية والمشاركة فى الأنشطة الثقافية والسياسية .

وتختلف هذه الوظائف من حيث الأدوار من بلد لآخر ، ومن مرحلة تاريخية لأخرى ففى بعض الدول يشكل تعليم الكبار فى صورة متابعة للتعليم النظامى وفى دول أخرى فإنه تعليم تكميلى وبديل للتعليم النظامى ، وعند هذه النقطة ينبغى أن يتلاشى أى فرق بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى، وأن تظهر إلى الوجود صيغ وأساليب تربوية وفق أهداف استراتيجيات جديدة .

* * *

المراجع

استند الباحث على مجموعة من التقارير والوثائق وأهمها :

(١) المركز القومى للبحوث التربوية - تقرير عن التكامل والتنسيق بين التعليم النظامى وغير النظامى ، عام ١٩٨٤ م.

(٢) ت . م . ساكيا - تقرير عن التحديات الكبرى والآفاق التى تواجه تعليم الكبار ، إعداد ت.م.ساكيا . ترجمة صالح عزب ، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٨٦ .

(٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الجهاز العربى لمحو الأمية ، الخطة القومية لتعليم التعليم الابتدائى ومحو الأمية فى الوطن العربى ، تونس ، ١٩٩٠ م .

(٤) شكرى عباس حلمى ، محمد جمال نوير ، تعليم الكبار - دراسة فى التعليم غير النظامى ، مكتبة وهبة ، ١٩٨٢ .

(5) An Overview of the Economic and Situation in the Region, prepared by United Nations.
Economic and Social Commission for Asia and the Pacific (ED - 85/MINEDAP/ Ref.1).

(6) Literacy Situation in Asia and the PacifI, Regional Overview, Unesco Regional Office for Education in Asia and the Pacifi, Bangkok. 1985.

(7) Towards Univeraslization of Primary Education : Review of National Plans a and Innovation Efforts, Report of a Regional Meeting, Bangkok, 15 - 23 November 1983 .

الدراسة الثانية : نحو استراتيجية عربية لتعليم الكبار

اتجهت الدول العربية مجتمعة ومنفردة نحو وضع استراتيجية لتعليم الكبار وذلك فى ضوء الظروف الخاصة وفى ضوء الإمكانات المتاحة والمحتملة المبنية على مشكلات تلك الدول وعلى العوامل السياسية والاجتماعية والسكانية والاقتصادية سواء على الأصعدة الإقليمية أم العالمية وفى مؤتمر الإسكندرية السادس ١٩٩٤ قدمت الوثيقة التمهيدية عدد من الأهداف قصد إليها أن تكون نواة لعمل عربى مشترك فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار وتتمثل تلك الأهداف فى :

(١) تنمية القدرة لدى المتحررين من الأمية ، واكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات الكفيلة بتحقيق النضج الكامل للشخصية ، ووضعهم على طريق مواصلة التعليم والتعلم الذاتى ؛ من خلال أساليب التعليم الموازى ومؤسسات الثقافة الجماهيرية والتدريب .

(٢) التفاعل مع الثورة العلمية والتقنية الحديثة ، واستثمارها فى تحقيق التنمية الشاملة فى الوطن العربى .

(٣) مواجهة الغزو الثقافى والتحديات التى تهدد المجتمع العربى ، والمتمثلة فى انتشار المخدرات ، وتلوث البيئة واستنزافها وتدعيم سبل المحافظة عليها ، وأخطار الانفجار السكانى ، وسوء التغذية ، والأحوال المعيشية المرتبطة بالعطالة والبطالة .

(٤) تدعيم مبادئ الحرية والديمقراطية والسلام وحقوق الإنسان .

غير أن أية دراسة تستهدف عملا مشتركاً فيما بين مجموعة من الأقطار تتفاعل داخل مجتمع كونى ، تترسخ قواعده حالياً ، مطالبة بأن تجيب على تساؤل أساسى ، هو : « هل يمكن أن ننظر إلى الواقع العربى (بصعوباته وحاجاته) ، أو إلى المستقبل العربى ، دونما أن نأخذ فى اعتبارنا الواقع العالمى الذى نعيشه — بكل علاقاته ومشكلاته القائمة والمحتملة ، وتحسباته المستقبلية ، سواء من حيث نظرة الآخرين إلينا وعلاقاتهم معنا ، أو من حيث علاقات العالم بنا كمجموعة عربية » ؟ من شبه المؤكد أن الإجابة على هذا التساؤل واردة فى يقين كل من يستشرف المستقبل ، فى بعديه القريب والآجل . الإجابة هى استحالة توقع مستقبل جماعة بشرية فى انعزال عن حركة التاريخ المستقبلى . ولقد تبنت هذه

الدراسة هذا التوجه ، فى إطار رؤية تقول إنه لا يمكن عزل الواقع العربى عن الواقع العالمى ، سواء تاريخياً فيما مضى ، أو مستقبلا فيما هو آت . وبالمثل ، ووسط التفاعل الدينامى الحى المتواصل فيما بين الأنساق والنظم المجتمعية ، هل يمكن أن نتناول مسألة محو الأمية وتعليم الكبار فى انعزال عن الأنساق والنظم التعليمية الأشمل ، أو فى انعزال عن النظم الأكبر أو المتداخلة ، سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم ثقافية؟ الإجابة ، باليقين ، هى استحالة ذلك . لذا حاولت هذه الورقة أن تتبنى نظرة تقول بضرورة استشراف استراتيجية محو الأمية وتعليم المكبار فى ضوء رؤية أشمل للأنساق والنظم التعليمية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وفى سبيل تحقيق ذلك تبدو ضرورة معالجة المحاور التالية :

أولاً: واقع تعليم الكبار فى البلدان العربية واحتمالات المستقبل .

ثانياً: مستقبل التعليم فى المجتمع العربى .

ثالثاً : العناصر الأساسية لتطوير الاستراتيجية العربية لتعليم الكبار .

تذكر عدة تقارير عدداً من محاور التوقع المستقبلى للتغيرات المحتملة فى المجتمع الكونى ، سيكون لها فعلها وتأثيرها فى الأنساق والنظم الاجتماعية والاقتصادية . ويقتضى حسن تدبير الأمور أن تراعى استراتيجيات التعليم عامة ، واستراتيجيات تعليم الكبار فى الوطن العربى، خاصة، هذه التوقعات والاحتمالات التى يأتى من بين أبرزها ما يلى :

١ - التغيرات الاقتصادية :

* هناك اتفاق عام على أن الاقتصاد سيكون هو المكون الأساسى للقوة فى العقود القادمة ، ومن المتوقع أن تمثل العوامل الخمسة التالية ، العناصر الأساسية للقوة الاقتصادية : (١) العلم والتكنولوجيا، (٢) السياسة الاقتصادية، (٣)القدرات الإدارية ، (٤) التنظيم الاجتماعى ، (٥) التعليم .

* تحقق زيادة مطردة فى نصيب الفرد من الدخل القومى فى قطر من الأقطار ، مرتبطاً بزيادة الدخل فى كل منها . ومن المرجح أن يصطحب ذلك بازدياد الاستهلاك فى مجالات متعددة ، وبما يعنى مستويات أفضل للمعيشة ، وطلب أكبر على فرص التعليم والثقافة والترفيه . وسوف يقتضى إشباع هذا الطلب ، بوسائل مجتمعية مرغوبة ، التخطيط المسبق لها ، والإعداد الجيد لما قد يبتغيه

المجتمع من مناشط تعليمية وثقافية وترويحية . البديل عند إغفال ذلك هو فتح المجال أمام ما هو متردد من هذه المناشط ، سواء أكانت هذه الإتاحة محلية أم من خلال اختراق ثقافي .

* اتساع المجال ، تدريجياً ، أمام دورالقطاع الخاص فى النشاط الاقتصادى « الخصخصة »، بما يزيد دور النشاط الفردى فى إدارة الاقتصاد . يرتبط بذلك ازدياد الاعتماد على الإدارة الذاتية والتشاركية ، بما يتطلب أن يتوجه التعليم نحو تدريب المتعلمين على سبل وطرائق صنع السياسات ، واتخاذ القرارات ، وأساليب الإدارة الذاتية والتعاونية للمشروعات الاقتصادية .

* سوف تتحول الأنشطة الاقتصادية ، تدريجياً ، نحو التركيز على الخدمات والمعلومات وسوف تتشبع الممارسات الاقتصادية بضمنيات ثقافية ومعلوماتية عالية المستوى ، وسوف يقتضى العمل بهذه الأنشطة مهارة ومعرفة وفهما بالثقافات الحديثة . سوف يقتضى هذا من التعليم ، وتعليم الكبار خاصة ، الشروع فى إعداد برامج تدريبية تهيئ الكبار وتدربهم للتوافق ، والتعامل الكفؤ مع هذه الآفاق المحتملة .

(٢) المشاركة والديمقراطية وحقوق الإنسان ، ونمو المجتمع المدنى :

* تزايد واتساع قاعدة وصيغ المشاركة ، وزيادة الإلحاح المحلى والدولى على ضرورة رعاية واحترام حقوق الإنسان وتعزيز مكتسباتها ، شاملا ذلك : حق الإنسان فى المشاركة المتكافئة ، وفى التعبير ، والعقيدة ، والتعليم ، والصحة، والأمن ، والسلامة ، والرفاة. وسيقتضى تزايد التوجه نحو تعميق المشاركة ضرورة بناء أوسع إطار ممكن للمعارف والمهارات والاتجاهات المعززة للمشاركة الكفؤة،وسوف يرتبط ذلك كله بضرورة تحقيق مزيد من التعليم .

* ازدياد المطالبة بمبدأ « الفرص المتكافئة » فيما بين الناس ، وبما يعنى حصول كل إنسان على حقٍ عادلٍ فى الثروة الوطنية ، وفرص متكافئة فى التعليم ، والتوظيف ، والصحة ، والترفيه ، والسكن ، والخدمات ، والتأمينات ، والضمانات الاجتماعية المكفولة .

* ازدياد دور المنظمات التطوعية المحلية ، والمنظمات غير الحكومية ، وتزايد إسهامها فى المشاركة السياسية ، وفى اتخاذ قرارات ذات نفع عام للمجتمعات

المحلية التى تعمل على خدمتها ، (على مستوى القرى والأحياء السكنية) ، وبصفة خاصة فى مجال تقديم خدمات عامة فى التعليم ، الطب ، والإرشاد الزراعى ، والتوعية الصحية ، والتوجيه الثقافى والترفيه، وبناء – وإعادة بناء – مرافق البنية الأساسية المحلية وكلها مجالات يسهم تعليم الكبار – فى إطاره الأوسع – بأدوار أساسية فيها .

* التحول من نمط الإدارة المركزية إلى النمط اللامركزى ، ومن بين نواتج هذا التغير ، وفيما يخص تعليم الكبار ، تنامى دور وقيم الثقافات المحلية ، والأصلية التراثية .

(٣) التعددية الثقافية :

* تزايد التعددية ، وخاصة فيما يتعلق بوجهات النظر والقيم . (والمقصود بالتعددية أن يعيش الناس من مختلف الأجناس والعقائد والديانات والتوجهات فى سلام مع بعضهم فى مجتمع واحد) . غير أن ذلك قد يصطحب بتحيزات للثقافات الخاصة ، أو اغتراب عن الذاتية الثقافية ، ما لم يسهم التعليم عامة ، وتعليم الكبار بوجه خاص ، فى تعزيز الانتماء الوطنى والثقافى .

* سوف يتطلب إقرار مبدأ التعددية إقرار الحقوق الإنسانية للأقليات، والجماعات والطوائف الخاصة . وإذا لم يصطحب ذلك بنظام تعليمى للكبار ، يحقق الانصهار المجتمعى حول مبادئ عامة متفق عليها ، سوف يزداد الصراع بين هذه المجموعات . وسوف يتطلب هذا ، بالضرورة ، تعزيز نظم التعليم عامة ، وتعليم الكبار خاصة ، مع توجيه اهتمام خاص نحو تعليم الأقليات ، وأفراد الجماعات والطوائف الخاصة .

(٤) التطور المعرفى والتكنولوجى :

* سوف يكون تفجر المعارف ، وسرعة التقدم العلمى والتقانى ، من أهم قسمات الحقبة القادمة . يستوجب ذلك أن يكون التعليم قادراً على مواجهة التحدى المتمثل فى تهيئة الشباب للتمكن من التقانات اللازمة لتلبية متطلبات العمالة المستقبلية ، وإثرائه بتجارب الماضى ودروسه ، بما يحقق توافقا إيجابيا فيما بين أصالة التراث ومعاصرة الحاضر والمستقبل .

* آفاق التطور العلمى المستقبلى متسعة إلى أقصى الحدود ، وفى كل الجبهات والتنبؤات الخاصة بهذا التطور العلمى متباينة . غير أن ميادين التطور ، الأكثر احتمالا ، ستزداد سرعتها فى حقول الكيمياء الحيوية ، والاليكترونيات ، وبحوث الدماغ ، والصحة ، والهندسة الوراثية ، ووسائل الاتصال والمواصلات . وسوف يتطلب هذا نظماً للتدريب وإعادة التدريب تتيح للمشتغلين الكبار فرص مواكبة آفاق واحتمالات هذا التقدم والتطور العلمى .

* سوف يزداد تقلص الفترة الزمنية فيما بين الاكتشاف العلمى وتطبيقاته فى ميادين العمل (الإنتاج والخدمات) ، مرتبطاً ذلك بتطور ميادين «البحث والتطوير» (R&D) ، وسوف يقتضى هذا المزيد من ارتباط المؤسسات التعليمية بمؤسسات « البحث والتطوير» ، لإعداد كل من المتعلمين الصغار والعاملين الكبار لاستيعاب مستجدات الكشوف العلمية فى متطلبات العمل والإنتاج والحياة اليومية .

٥ - التغيرات المجتمعية :

* من بين بنود المشهد (السيناريو) المتشائم للمستقبل ، توقع زيادة نزعات العزلة والانفرادية ، وتغير الجوانب المعنوية والأخلاقية ، وسلوكيات الناس ، وهيكل القيم، مالم تعمل مناشط التعليم المستمر على تدارك ذلك والتحصين ضده .

وقد تواجه البشرية عدة مشكلات اجتماعية متوارثة أو طارئة ، وبصفة خاصة يتعلق بنوعية الحياة ، والعلاقات الأسرية ،و اختلال توزيع الثروة ، وزيادة سكان المجتمعات الفقيرة وزحفهم على المناطق الأخرى الثرية - وما يرتبط بذلك من هجرات محلية ، وضغط المجتمعات الفقيرة على المجتمعات الأكثر ثروة - وقصور التوازن والسواء النفسى ، مصطحبا بمشاعر فراغ روحى ومزيد من الإحباط والإحساس بالاضطهاد . وقد يصطحب ذلك بازدياد فى العنف ، وانتشار المخدرات، وأمراض مثل نقص المناعة (الإيدز) . تلك كلها أبعاد متشائمة يتوقع البعض حدوثها أو انتشارها ، مالم توجه المجتمعات من خلال مؤسساتها التعليمية، عامة ، ومؤسسات تعليم الكبار خاصة ، جهوداً لتوعية الناس بها وتحصينهم ضدها ، وقاية منها .

* ظهور مشكلات ذات طبيعة عالمية مثل : مشكلات البيئة ، والتلوث ، والإرهاب ، والمخدرات ، والفقر . وهي مشكلات تتجاوز قدرة الدولة الواحدة . ذلك أن "البيئة" قد أصبحت اهتماماً عالمياً ، تجاوز حدود الدولة القطرية إلى "البيئة العالمية" أو "بيئة الأرض" . وأصبحت مواجهة قضايا البيئة ومشكلاتها أكبر من قدرة الدولة القطرية الواحدة ، بما سيؤدى إلى تبنى سياسات غير دولية .

٦ - المعلومات والاتصال :

* سوف يتغير مفهوم العمل والعامل ، وسوف يزول - تدريجياً - ذلك التصنيف التقليدى فيما بين " ذوى الياقات البيضاء" ، و"ذوى الياقات الزرقاء" . ذلك أن الغالبية من عمال المستقبل سيعملون على الحواسب الآلية وأجهزة التحكم الإليكترونى . (من المتوقع أن تصل نسبة العاملين فى قطاع المعلومات فى الدول المتقدمة إلى ٩٥٪ من إجمإلى قوة العمل عند نهاية القرن الحالى) . ويعنى ذلك أن الذين لا يستطيعون التعامل مع الحواسب الآلية سنة ٢٠٠٠ - بشكل أو بآخر - سيكونون أميين فى مجتمع ستكون معظم وظائفه مشبعة بكثافة عالية من تقانة الاليكترونيات ، وسيستخدم جميعه الحواسب الآلية بشكل أو آخر .

* سوف يزداد عدد الوظائف فى ميدان المعلومات ، وبخاصة فى مجالات إعدادها ، وتجهيزها ، وتخزينها ، واسترجاعها ، ومعالجتها ، وترتبط هذه كلها بالعمل على الحواسب الآلية ، بما يقتضيه ذلك من مهارات - وبصفة خاصة فى مجالات العلوم والرياضيات - لابد من توافرها فى المشتغلين فى المستقبل . وسوف يلقى هذا بمسئوليات وتبعات كبرى على نظم وبرامج التعليم عامة ، وتعليم الكبار خاصة . ذلك أن الاستعداد والإعداد لمجتمع المعلومات ، سوف يقتضى تبنى سياسات للتدريب (بجميع أنواعه) ، تتاح للمشتغلين فى مختلف أعمارهم ، وحسب تعدد مستوياتهم التعليمية السابقة .

* أتاحت التطورات فى وسائل الإعلام والمواصلات فرص التواصل الكثيف فيما بين الأفراد والشعوب والثقافات ، وانفتحت حدود كل دولة وثقافة - على مصراعيها- أمام التيارات الثقافية المتعددة ، التى تصلها من مختلف أرجاء المعمورة عبر وسائل الإعلام الجديدة وتكاثف الاتصال المباشر نتيجة ازدياد حركة الناس والسياحة . أدى ذلك إلى أن يتكون لدى كل شعب وثقافة "صورة للآخر" ،

شاملة ماهو إيجابى ، أو سائر الشعوب والثقافات الأخرى . وأصبح هناك مجالات للمقارنة بين "صورة الذات" و "صورة الآخر" .أدى ذلك إلى عدة نواتج ، من بين أهمها :

- ازدياد حدة التوقعات لدى بعض الشعوب التى كانت معزولة عن غيرها ، وبخاصة شعوب العالم النامى . وارتبطت هذه التوقعات بقضايا الديمقراطية ومستويات وأنماط المعيشة ، ونماذج الاستهلاك الترفى ، وما إلى ذلك كله . وتطورت هذه المشكلة إلى مايسميه علماء المستقبليات "ثورة التوقعات" .

- التأثير والتوجيه الثقافى ، المقصود ، صوب ثقافة عالمية واحدة مسيطرة ، ذلك أن مضمون الرسائل الإعلامية التى يتم بثها ليس بريئا فى جميع أحواله ، إنما يحمل فى طياته أفكاراً وتوجهات . مقصودة لتقبلها المستقبلون ، ويتغيرون من ورائها ، ويسلكون بمقتضاها .

مستقبل التعليم وتعليم الكبار فى الوطن العربى :

* سيكون التعليم - فى المستقبل - أمراً سياسياً وأمنياً فى المقام الأول . ولن تكون قضية المستقبل أمراً تربوياً يقتصر الاهتمام به على المتخصصين التربويين ووزارات التعليم فقط ، بل سيكون ذا صبغة وتأثير سياسى وأمنى بالدرجة الأولى . فالتعليم للمستقبل ، فى أى أمة ، هو مستقبل هذه الأمة ذاتها . لقد شهدت السنوات الأخيرة حرص رؤساء الدول على أن يضعوا قضية التعليم والمستقبل فى رأس جدول أعمالهم . (راجع تقارير اللجنة الرئاسية التى أصدرت توصياتها سنة ١٩٨٣ فى التقرير الشهير "أمة فى خطر" ، والقمة الأوروبية التى اجتمعت صيف ١٩٨٦ تحت اسم "يوريكا" ولم يتضمن جدول أعمالها إلا بنداً واحدا ، هو تطوير التعليم والبحث العلمى فى دول الجماعة الأوروبية ، وتقارير منتدى الفكر العربى عن الرؤى المستقبلية البديلة، وأعمال المؤتمر القومى لتطوير التعليم برئاسة رئيس جمهورية مصر العربية ، وجهود تطوير التعليم فى الأردن برئاسة ملك وولى عهد الأردن ، وما إلى ذلك من جهود أخرى فى كثير من الأقطار العربية ، وفى اليابان ، وكوريا ، وسنغافورة ، وتايلاند ، والهند ، والصين ، والبرازيل ، وكوريا . فقد أصبح السباق من أجل تطوير التعليم سباقاً يستجيب ويمهد لكل مجالات الحياة الأخرى ، من الاقتصاد إلى الأمن .

* سوف يقتضى تدارك الفجوة الاقتصادية ، فيما بين العالم المتقدم والعالم

النامى ، تكثيف الجهود للتوسع فى الأنظمة التعليمية الحالية ، وبخاصة فى مجال تعليم الكبار فى إطار التعليم المستمر . إن نسبة العلماء والمهندسين فى الدول الصناعية تقارب عشرة أضعاف ما هو موجود فى الدول النامية ، وليس هناك من وسيلة لتدارك الفجوة – فى المدى القريب – إلا من خلال تبنى نظم لتعليم الكبار ، يتيح برامج للتعليم الإضافى والتعليم المتناوب ، والتدريب ذى المستوى العالى ، لبناء المهارات اللازمة للمستقبل .

* سيواجه التعليم – فى المستقبل – ثلاثة ظروف عليه أن يجد الحلول المناسبة لها ، هى :

(أ) التزايد الضخم فى عدد طالبى التعليم ، سواء من صغار السن أم من الكبار .

(ب) الانفجار المعرفى ، وزيادة مشكلة معالجة المعلومات وتخزينها والتعامل معها .

(جـ) تفريد التعليم ، بهدف مساعدة كل فرد على أن يتعلم حسب السرعة والسعة والعمق التى تتفق وقدراته وإمكاناته ، و أفضل شكل ممكن .

* سينظر إلى التعليم من حيث ارتباطه بالمستقبل أكثر من انجذابه إلى الماضى، ومن ثم سيتطلب المستقبل نظماً تعليمية وتدريبية كثيفة خارج المدرسة، كما ستزداد نماذج التعليم العام والتدريب المهنى .

* سوف يكون على النظم التعليمية العربية أن تتخلص من عدة مظاهر سلبية أهمها :

سيادة التعليم النمطى ، وأساليب الحفظ والتلقين ، وقصور تعليم التفكير العقلانى الناقد ، وقصور إعداد العلماء والمبدعين ، والاعتماد على نظام تعليمى مدرسى (نظامى) محدود القدرة والتأثير ، وقصور نظام التعليم غير النظامى .

* سوف تتحول المجتمعات إلى نظم من التعليم المستمر ، وبخاصة مع ظهور موارد تعليمية أكثر ، والاستعانة بالتقانات التعليمية ، خاصة أن الحواسب الآلية ستتيح ثورة تقانية فى التعليم .

* لن يكون للتعليم صمامات ونهايات قاطعة كما هو عليه الحال الآن ، وإنما

سيستمر الإنسان فى التعلم وفق نظم تتيح له الانتقال من نوع تعليمى إلى آخر،ومن مستوى تعليمى إلى آخر ، بيسر وبلا تعقيدات مبالغ فيها ، مثل تلك التى تنظمها وتقيدها نظم تقليدية للتقويم والامتحانات .

* سيصطبغ التعليم بصبغة لا نظامية أكثر ، كما ستزداد إتاحته للأفراد ، وستتناقص أهمية المدرسة فى التعليم ، وتتزايد أهمية وسائل الاتصال والتقانات التعليمية الحديثة المتطورة ، وبخاصة التليفزيون التعليمى ، والفيديو التعليمى ، والحواسب الآلية . وسوف تزداد كلفة التعليم النظامى ، نتيجة دينامياته وآلياته ونظمه الخاصة ، وفى ظل الموارد المحدودة التى ستتاح للمؤسسة التعليمية النظامية ، سيتم اللجوء إلى وسائل وأساليب يمكن بها ترشيد الإنفاق على التعليم وزيادة كفاءته .

* التعليم – بمعناه ومغزاه الحقيقى – هو الممهد ، والحافز لميلاد ديموقراطية سليمة وصحية . بغير تعليم رشيد متطور واع ومتفتح ، لا جدوى للديموقراطية السليمة أو المشاركة الرشيدة ، ولا مجال لاحترام حقوق الإنسان . والطبيعة الإنسانية المرتقبة للقرن المقبل – قرن الديموقراطية – لابد وأن تأتى نتاجاً للتعليم ، ولنظام تعليمى راشد وناجح وقادر على صوغ هذه الطبيعة الإنسانية الجديدة ، لذلك سوف تقترن الديموقراطية بمزيد من التعليم والتعلم ، وستكون الأمية حاجزاً يحول دون اكتمال الوعى . ذلك أن الإنسان الديمقراطى إنسان مزود بأساسيات المعرفة التى تمكنه من المشاركة الفاعلة فى قضايا القرن القادم : قضايا غزو الفضاء، والتكنولوجيات المتسارعة ، وشبكات الاتصال عبر الفضاء ، والمصادر الجديدة للطاقة الكهربية ، والحاسبات الآلية المعقدة ، وقضايا التوازن البيئى والإيكولوجى ، وهندسة الجينات ، قضايا التفاعل والتعامل مع طرق المعلومات السريعة ، وغيرها كثير لم تتضح قسماته بعد . إنسان القرن القادم مطالب بأن يشارك فى هذا كله بالرأى والتفاعل والقرار ، ولن يستطيع ذلك مالم يكن على قدر من المعرفة بها .

* سوف يتطلب المستقبل نظماً تعليمية وتدريبية كثيفة خارج المدرسة (التعليم المستمر للكبار ، بمختلف مجالاته وأنشطته) . ذلك أنه من الثابت والمؤكد أن من ينقطع عن تجديد تعلمه ومعارفه ومهاراته ، لسنوات معدودة ، سينعزل عن عالم المهنة التى يعمل بها . يعنى ذلك أن من يريد الاستمرار فى العمل الكفؤ عليه أن يجدد معلوماته ، ويعيد تعليم نفسه تعليماً ذاتياً أو منظماً .

* سوف يتطلب التعليم ، كحق أساسى للجميع ، فرصاً حقيقية متاحة للجميع، دون تمييز قائم على الجنس أو الموقع الجغرافى أو الطبقة الاجتماعية والاقتصادية . ذلك أن مجتمعات المستقبل سترتكز على قاعدة تعليمية واسعة للجميع ، وستكون التفاوتات التعليمية عاملا مؤثراً على مجمل النمو المجتمعى .

* رغم احتمالات تحقق توسع كمى للالتحاق بالتعليم (نتيجة النمو السكانى وما يرافقه من تزايد فى الطلب الاجتماعى على التعليم) ، إلا أن هناك بعض احتمالات بالا يصطحب هذا التوسع الكمى بمعايير الجودة والفعالية . يقتضى ذلك ضرورة العمل على وضع أهداف تعليمية واضحة ، وملاءمة المناهج الدراسية والمواد التعليمية بالاحتياجات المجتمعية والمستقبلية والارتقاء بمستوى أداء المعلمين، وتطبق سبل الارتقاء بمستويات التحصيل التعليمى وأساليب التقويم، وملاءمة المبانى والتجهيزات لاحتياجات التطوير النوعى للتعليم ، وجمع المعلومات وإدارتها بصورة منهجية ، وكفاءة موظفى الدعم الإدارى والتقنى . وسوف يلقى كل ذلك بتبعات على تعليم الكبار ، ذلك أنه سيكون مسئولا عن استعواض أى اختلال أو قصور فى عمليات التعليم المدرسى .

* سوف يتجاوز دور التعلم وظيفة "المصدر الناقل للمعرفة" ، وسيتحول دوره إلى "منسق لعملية التعلم" ، باعتبارها عملية تثريها عناصر تأتى من مصادر شتى . ولن تكون المعارف والمهارات التى اكتسبها المعلمون ، خلال إعدادهم فى معاهد وكليات التربية ، كافية أو ملائمة لاحتياجات التعليم فى المستقبل . وسوف يقتضى ذلك من المعلم أن يحيط بآخر التطورات فى مجالات عمله ، سواء من حيث الإعداد المهنى أو الإعداد الأكاديمى . ذلك أن أى نظام لن يكون فعالا إذا اكتفى بعض العاملين فيه بما حققوه ، وسادهم إحساس زائف بالرضا عن أنفسهم ، بينما يكافح آخرون من أجل النمو والتطور ومواكبة الزمن . ومن ثم ، فإن توجيه الاهتمام نحو إعداد العاملين بمختلف وظائف التعليم والإشراف فى التعليم عامة ، وفى تعليم الكبار خاصة ، وتزويدهم بالجديد فى ميدان عملهم ، سوف يكون له أولوية كبرى فى المستقبل .

* سوف يختلف تعريف الأمية عما هو متفق عليه الآن فى كثير من الأقطار العربية . وسوف تكون هناك فجوة كبيرة فيما بين التعريف المتفق عليه الآن ، والتعريف المرتقب . فالأمية – وفق تعريفاتها الحالية – تختلف عن حالتين (حقنتين) حضاريتين . ذلك أن التعريف الحالى ينتمى إلى ثقافة وحالة المجتمع

الزراعى ، ولاتكاد توجد فى ثقافة وحالة المجتمع الصناعى ، أما التعريف المرتقب فسوف يرتبط – فى الغالب – بثقافة وحالة المجتمع المعلوماتى .(راجع تعريف اليابان للأمية بنهاية القرن الحالى) .

* سوف تتيح ثورة الحواسب الآلية – فى المستقبل – أن يتوافر لكل متعلم حاسوب مرتبط بشبكة أكبر من قواعد المعلومات ، يربط فيما بين المتعلم ومصادر التعليم ، متضمناً ذلك زخماً غير محدود من نواتج التقانات التعليمية . وسوف يستطيع المتعلم أن يتواصل مع مصادر التعليم دونما قيود للمكان أو الوقت . وسوف يمثل ذلك ثورة تعليمية حقيقية ، ذلك لأنها ستغير من مفاهيم الموقف التعليمى بأركانه التقليدية المتعارف عليها : المبنى المدرسى ، والمنهج ، والمقرر الدراسى الثابت ، ونوعيات الدارسين والمدرسين .

* سوف يزداد وعى الأفراد بخطورة المستقبل وضرورة المشاركة فيه ، وسيقتضى ذلك مزيداً من التعليم والمعرفة والمعلومات المتاحة إلى الناس ، وبما يسهم فى زيادة الوعى بالمشكلات المستقبلية . ويتطلب ذلك أن يتوجه التعليم عامة ، وتعليم الكبار خاصة ، نحو الإسهام فى نشر الوعى بالمستقبل وأهمية التعرف عليه والمشاركة فى صنعه بين كل الناس .

أما من حيث الواقع العربى، فإن هناك عدة مؤشرات بعضها إيجابى، والآخر يقتضى عملا تسهم فيه استراتيجية تعليم الكبار:

* بداية ، يتوافر لجهود محو الأمية وتعليم الكبار فى الأقطار العربية ، اتفاق عام حول التنظيم المشترك للعمل (الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار)، ومؤسسة إقليمية عربية تنسق الجهد العربى المشترك فى هذا الميدان : (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار). وحقق وجود كل من هذا الاتفاق العام ، والمؤسسة القائمة على تنسيقه ، إنجازاً محموداً خلال الحقبة الماضية ، والأمل معقود على استمراريتهما فى تحقيق مزيد من الإنجازات المستقبلية ، متى تم تطوير مقدراتهما معا .

* تجاوزت الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار المفهوم التقليدى للأمية ، وأشاعت مفهوم الأمية الحضارية ، واعتمدت أسلوب "المواجهة الشاملة" نهجاً أساسياً لمحو الأمية ، ونجحت فى تشكيل وتعميق مفاهيم وممارسات جديدة فى كل الأقطار العربية ، وتبنت تجارب رائدة توجهت نحو القطاعات الأكثر أولوية

فى حاجاتها إلى جهود محو الأمية "كتنمية القطاع الزراعى ، والبدوى ، والنسائى" .

* منذ أن أقرت الأقطار العربية استراتيجيتها لمحو الأمية وتعليم الكبار ، أعلنت عدة أقطار عربية عن حملات شاملة لمحو الأمية :

– ففى سنة (١٩٨١) أعلنت كل من العراق ، وفلسطين ، والكويت ، واليمن حملاتها الشاملة لمحو الأمية .

– ثم توالى الإعلان عن حملات وطنية فى عدة أقطار عربية أخرى : البحرين (١٩٨٤) ، موريتانيا (١٩٨٩) ، الإمارات العربية المتحدة (١٩٩٠) ، مصر (١٩٩١) ، تونس (١٩٩٣) .

– هذا إضافة إلى عدد من الحملات القطاعية النشطة لمحو الأمية فى عدد آخر من الأقطار العربية ، كالحملات الصيفية فى العربية السعودية ، والحملات المحلية الشاملة بالمحافظات والأقاليم فى سوريا ، والسودان .

* ارتفع عدد سكان الوطن العربى إلى ٢٤٠ مليون نسمة عام ١٩٩٣ . وإذا استمر معدل النمو على حاله سيزداد عدد السكان إلى ٢٨٩ مليونا عام ٢٠٠٠ ، و٤٩٣ مليونا عام ٢٠٢٥ . ويبلغ متوسط معدل النمو السكانى السنوى فى المنطقة ٢,٧ فى المائة ، مع اختلافات فيما بين كل قطر عربى وآخر . وفى سنة ١٩٨٥ كان ٥٥فى المائة من سكان الوطن العربى يعيشون فى الريف ، ومن المتوقع أن تصبح هذه النسبة ٤٦ فى المائة عام ٢٠٠٠ . (أنظر جدول رقم "١") .

* ازداد عدد السكان فى سن التعليم (٦ – ٢٣ سنة) إلى مليوناً عام ١٩٨٥ ، ومن المتوقع أن يبلغ ١١٧ مليوناً عام ٢٠٠٠ ، و ١٧٤ مليوناً عام ٢٠٢٥ . غير أن العدد الفعلى للملتحقين بمستويات التعليم الثلاثة كان أدنى من ذلك بكثير ، إذ بلغ ١٧ مليوناً عام ١٩٧٠ ، وبنسبة قيد خام تعادل ٣٣٠٣ فى المائة . وفي سنة ١٩٩٢ بلغ عدد السكان فى سن التعليم الابتدائى والثانوى (٦–١٧ سنة) ٧٢ مليوناً بنسبة ٣٠ فى المائة من مجموع السكان ، وستظل هذه النسبة على حالها سنة ٢٠٠٠ ، مع ازدياد فى العدد المطلق إلى ٨٤ مليوناً ، و١٢٠ مليونا فى عام ٢٠٢٥ ، ممثلة ربع سكان الوطن العربى . وسوف يفرض هذا على تعليم الكبار ضرورة إتاحة برامج تعويضية لمن لا تتاح لهم فرص التعليم فى مرحلته

الأولى. (أنظر جدول رقم "٧" الذى يوضح عدد المقيدين فى المدارس الابتدائية والثانوية فى كل من الأقطار العربية) .

*فيما بين سنتى ١٩٧٥و١٩٩١ ، ازداد متوسط النمو السنوى الإجمالى للالتحاق بالمرحلة الأولى من التعليم ، فى مجمل الأقطار العربية ، عن متوسط النمو السكانى لدى الفئة العمرية ٦ – ١١ سنة ، (٣,٨ فى المائة لمتوسط النمو السنوى الإجمالى للالتحاق بالمرحلة الأولى ، و ٢,٨ فى المائة ، لمتوسط النمو السكانى لدى الفئة العمرية ٦– ١١ سنة) . وهذا يعنى توسعاً فى التعليم الابتدائى أسهم فى سد منابع الأمية على مستوى مجمل الأقطار العربية . (أنظر جدول رقم "٤" لتقديرات معدل القراءة والكتابة بين الكبار ، ومتوسط عدد سنوات الدراسة ، ودليل معرفة القراءة والكتابة ، ودليل معدل السنوات الدراسية ، والتحصيل التعليمى ، لكل من الأقطار العربية) .

* رغم تحقق تحسن ملحوظ فى تعليم الفتيات خلال العقدين الماضيين ، إلا أن وضعهن لا يزال سيئاً نسبياً ، إذا ماقورن بوضع الفتيان . ففى حين كانت نسبة التحاق الفتيات ٥٤ فى المائة عام ١٩٧٥ ، وارتفعت إلى ٧٥ فى المائة عام ١٩٩١، إلا أن النسبتين المناظرتين للذكور كانتا ٨٥ و ٩٢ فى المائة على التوالى . وتقدر التوقعات أن حوالى ٢٢ فى المائة من أطفال الوطن العربى من فئة العمر ٦ – ١١ سنة لن تتاح لهم فرص الالتحاق بالمدرسة عام ٢٠٠٠ ، وأن معظم هؤلاء سيكونون من الفتيات ، وذلك إذا ما استمرت الأوضاع الراهنة على حالها ،. وسوف يفرض هذا على تعليم الكبار ضرورة بذل جهد خاص لتعليم الفتيات فى المرحلة الأولى من التعليم . (أنظر جدول رقم "٩" الذى يوضح مؤشرات تعليم المرأة فى كل من الأقطار العربية) .

* فى عام ١٩٧٠ بلغ عدد الأميين فى الأقطار العربية قرابة ٥٠ مليون أمى ، (٧٣ فى المائة من مجموع السكان العرب الذين يبلغون من العمر ١٥ عاما ومافوق) . ورغم انخفاض معدل الأمية إلى ٤٨,٧ فى المائة فى عام ١٩٩٠ ، إلا أن العدد المطلق ارتفع إلى ٦١ مليوناً نتيجة زيادة عدد السكان . وتشير دراسة البيانات الإحصائية المتاحة ، والإسقاطات المتعلقة بها، إلى أنه إذا لم تتخذ تدابير فعالة لتغيير هذا الوضع ، فإن عدد الأميين سيرتفع إلى ٦٦ مليوناً فى عام ٢٠٠٠ .

وتزداد نسبة الأمية بين النساء بشكل حرج ، ففى عام ١٩٩٠ ، كانت هذه النسبة ٦٢ فى المائة من جملة الأميين، وهناك خطر حقيقى هو أن يظل ٥٠ فى المائة من النساء الكبار أميات فى عام ٢٠٠٠ . وتعنى هذه البيانات أن مشكلة الأمية عامة، وفيما بين النساء خاصة، سوف يقتضى توجيه جهود مكثفة لمحو الأمية، وإعطاء هذه الجهود أولوية مطلقة . ذلك أن دخول الأقطار العربية القرن الحادى والعشرين بعدد من الأميين يتجاوز ٦٦ مليونا سوف يمثل حالة تخلف ينبغى تجاوزها من خلال تضافر كافة الجهود الوطنية والإقليمية والدولية . (أنظر جدول رقم "٢" ، وجدول رقم "٣" وجدول رقم "٥" عن تقديرات الأمية على مستوى كل من الأقطار العربية) .

* يواجه التعليم فى الوطن العربى مشكلات وتحديات مستمرة ، رغم ماتحقق من إنجازات خلال العقدين الماضيين . من ذلك أنه لم يتم حتى الآن تعميم التعليم الابتدائى والقضاء على أمية الكبار ، ولاتزال معدلات الهدر فى التعليم عالية . يقتضى ذلك بذل مزيد من الجهد لتحسين نوعية التعليم الأساسى ، ولاسيما فيما يتعلق بالمناهج الدراسية ، والأساليب والمواد التعليمية ، والتقويم التربوى ، والتوجيه المدرسى ، وتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها ، والمبانى المدرسية .

* أوضح استبيان وزعه مكتب اليونسكو فى عمان ، فى عام ١٩٨٩ ، على جميع الأقطار العربية ، بشأن التعليم الأساسى ومحو الأمية ، أن التعليم الأساسى يواجه تسع عقبات هامة هى :

(أ) نقص الموارد البشرية والمالية والمادية .

(ب) قصور فى دعم الآباء للتعليم ، لاسيما فيما يتعلق بتعليم الفتيات والنساء .

(جـ) الاعتقاد الشائع لدى فقراء الريف بأن مساهمة أطفالهم مباشرة فى العمل أجدى لرفاة الأسرة ، إجمالا ، من التحاقهم بالمدارس .

(د) نقص البنى الأساسية اللازمة لضمان وصول التعليم إلى الفئات الأقل حظًا اجتماعيًا ، (المتنقلون والقاطنون فى المناطق قليلة السكان أو النائية) .

(هـ) الكوارث الطبيعية أو الناجمة عن عمل الإنسان ، والتى تؤدى إلى تدمير واسع النطاق للممتلكات وتشتت السكان .

(و) ضآلة التشاور والتفاعل بين الحكومات والفئات المستهدفة بشأن قضايا التعليم .

(ز) الافتقار إلى سياسة محددة فيما يخص تطوير المؤسسات التعليمية التقليدية القائمة فى المجتمع ، باعتبارها وسائل بديلة مجدية لتعليم الأطفال واليافعين والكبار .

(ح) الافتقار إلى سياسة واضحة فيما يخص استخدام وسائل الإعلام الجماهيرى لتعزيز تأثير التعليم الابتدائى وبرامج محو الأمية .

(ط) الضعف النسبى لأجهزة تخطيط التربية وإدارتها .

وتجاوز كل من هذه العقبات التسع يقتضى بحثاً ودراسة وجهودا ، ينبغى أن تتوجه إليها الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار .

* هناك سبعة عوامل تمثل القيود الرئيسية التى تعرقل تنمية محو الأمية وتعليم الكبار ، هى :

(أ) لم تتجسد الإرادة السياسية المؤيدة لتعميم التعليم الأساسى ، فى أغلب البلدان ، كبرامج عمل تعتمد على موارد مالية وبشرية كافية .

(ب) ضعف الدافعية إلى تعلم القراءة والكتابة والحساب ، فيما بين السكان المستهدفين عموماً .

(جـ) محدودية الدعم المقدم للهيئات المسؤولة عن محو الأمية وتعليم الكبار، نظرا للتركيز على التعليم النظامى .

(د) تقليدية أنشطة محو الأمية ، والافتقار إلى التجديد فى هذا المجال .

(هـ) ضعف المستوى النوعى لبرامج التعليم ومواده وأساليبه .

(و) افتقاد البرامج المساندة لحملات ما بعد الأمية إلى الفعالية .

(ز) انخفاض مستوى كفاءة العاملين فى مجالى محو الأمية وتعليم الكبار ، من معلمين ،ومسؤولين عن التخطيط والإدارة .

وهذا يوجه الاستراتيجية العربية المستقبلية لمحو الأمية وتعليم الكبار نحو ضرورة بذل مزيد من الجهد نحو تجاوز كل من هذه القيود ، باسلوب علمى تتضافر فيه كافة الجهود .

* تتدنى أوضاع التعليم فى المجتمعات الريفية عن نظيرتها فى الحضر . فكثير

من المجتمعات المحلية الريفية يعانى من نقص فى المبانى والتجهيزات المدرسية ، وكثير من المعلمين الذين يعينون فى الريف أقل تعلماً ، وأضعف حماساً للتدريس عن نظرائهم فى الحضر ، وهذا ما يؤدى إلى انخفاض مستوى التحصيل لدى التلاميذ ، وارتفاع معدلات التسرب ، والتفاوت بين الذكور والإناث فى الالتحاق بالتعليم والمشاركة فيه . والمناهج الدراسية فى الريف لاتربطها صلة وثيقة بالحياة الريفية ، واستمرار الهجرة من الريف إلى الحضر يهدد بتغليب الطابع الريفى على المدن ، وتغليب الطابع الحضرى على الأرياف ، مع كل ما يرافق ذلك من تهديد للقيم الاجتماعية السائدة .

* باستثناء عدد قليل من الأقطار العربية ، كثيراً ما تهمل السلطات المركزية فئة السكان الرحل . وقد أنشأت بعض الأقطار ، (الجماهيرية العربية الليبية والمملكة العربية السعودية) ، نظام المدارس المتنقلة لهذه الفئة من السكان . وعمل البعض الآخر على التوطين الدائم للسكان الرحل ، (الأردن ، والجمهورية العربية السورية ، والمملكة العربية السعودية ، والعراق ، والكويت ، ومصر) ، وذلك كوسيلة لحل العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية . غير أن تطبيق الإلزام بالتعليم المدرسى فى مناطق الرحل يقل فى أكثر البلدان عن نظيره فى المناطق المأهولة بالسكان المقيمين ، كما أن مستويات التقدم والتحصيل الدراسى لدى الأطفال الرحل تكون عادة منخفضة .

* هناك بعض إسهامات دولية فى تعميم التعليم الابتدائى ومحو الأمية . ففى عمان ، أعلن المدير العام لليونسكو فى فبراير / شباط ١٩٨٩ عن الشروع فى برنامج إقليمى لتعميم التعليم الابتدائى وتجديده والقضاء على الأمية فى الدول العربية (عربيوبيل) ، ويؤكد هذا البرنامج على اتباع نهج مزدوج يتناول التعليم الابتدائى ومحو الأمية فى سياق التعليم المستمر . والفئات التى يستهدفها هذا البرنامج على سبيل الأولوية هى التالية ، (مع منح الأولوية ضمن كل فئة من هذه الفئات لسكان الريف ، والفئات الأقل حظاً ، والفتيات والنساء) :

(أ) الأطفال فى السن المدرسية ، ولاسيما الأطفال الذين لم يلتحقوا بالتعليم لسبب أو لآخر .

(ب) المتسربون من المدارس الابتدائية .

(جـ) خريجو التعليم الابتدائى الذين يلاقون صعوبات فى العثور على عمل بسبب نقص مهاراتهم التقنية والمهنية .

(د) الأميون من اليافعين والكبار .

(هـ) العاملون فى القطاع غير المنظم ولاسيما المهاجرون إلى المناطق الحضرية .

* يكاد يكون تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار مشكلة عامة فيما بين الأقطار العربية . وتتنافس قطاعات التعليم النظامى على مخصصات ميزانية التعليم. نتيجة لذلك لا يتوافر التمويل الكافى لجهود محو الأمية وتعليم الكبار ، بما يقتضى ضرورة الاستعانة بموارد جديدة وإضافية،مثل القطاع الخاص والتطوعى ، والاستعانة بأنظمة تعليمية أكثر كفاءة وقدرة على الوصول إلى بعض الفئات المستهدفة ، مثل الرحل والنازحين ، ومن أمثلة هذه النظم التعليمية المتطورة ، استخدام تقنيات التعلم الذاتى ، والتعليم التفاعلى بواسطة الإذاعة ، وغير ذلك من أشكال التعليم عن بعد .

* تكاد تتحمل المؤسسات الرسمية جل جهود محو الأمية وتعليم الكبار . والأساليب المتبعة يغلب عليها طابع العمل الرسمى ، بكل ما يحمله ذلك من أثقال بيروقراطية وروتينية وشكلية . والاعتماد على جهود هذه المؤسسات ، فقط ، لن يحل المشكلة . كما أن طابع العمل فى ظل هذه المؤسسات تصبغه لغة التقارير عما تم إنجازه من "أرقام من محيت أميتهم" ، أكثر منه تحقق إنجاز فعلى يحرر الأميين من أميتهم ، ويتيح لهم المشاركة المستنيرة فى عملية تعليمية – تعلمية مستمرة . يقتضى هذا ضرورة إشراك جميع أفراد المجتمع ومؤسساته ، بما فى ذلك المؤسسات الرسمية ، والشعبية ، والمنظمات غير الحكومية ، والجمعيات التطوعية ، والجامعات الوطنية ، وعلماء الدين ، ووسائل الإعلام وأجهزته ، وغيرها من أجل محو الأمية وتعليم الكبار . كما يقتضى ذلك صبغ الجهود فى محو الأمية بمضمون تعليمى حقيقى ، يتجاوز الوقوف عند مجرد الأرقام إلى تقدير للمضامين التعليمية المستهدفة من محو الأمية وتعليم الكبار .

* تفتقر المؤسسات التى تقدم برامج تعليم الكبار : كالبرامج الإذاعية والتليفزيونية ، والبرامج التى تقدمها هيئات غير حكومية : مثل : الأندية ،

والجمعيات الأهلية ، والمؤسسات الخاصة ، إلى التنسيق . ويقتضى هذا أن تتضمن أنشطة الأجهزة المسئولة عن محو الأمية وتعليم الكبار ، فى كل قطر عربى ، إنشاء آلية تنسق فيما بين أنشطة محو الأمية وتعليم الكبار ، وترعاها مادياً وعلمياً ، فضلا عن الاعتراف بأنشطة تلك المؤسسات كأنشطة منظمة لتعليم الكبار .

* من المتوقع ، وفى ظل المعدلات الجارية ، أن تنخفض النسبة المقدرة للأميين ، فيما بين سن ١٥ سنة أو أكثر من ٤٩ فى المائة من عدد السكان فى سنة ١٩٩٠ إلى ٣٨ فى المائة سنة ٢٠٠٠ .

تتباين أوضاع ميادين ومجالات تعليم الكبار فيما بين الأقطار العربية ، غير أن الأوضاع العامة لها تنبئ عما يلى :

التدريب المهنى والحرفى :

* تتباين مؤسسات التدريب ، وتختلف ، فيما بين الأقطار العربية ، غير أن النمط الغالب على تلك المؤسسات هو مراكز التدريب المهنى . ويكاد يتواجد جل هذه المراكز فى المدن الكبرى ، حيث تنتشر الصناعات والأعمال التجارية . ومعظم تبعية هذه المؤسسات لوزارات العمل ، وقليل منها يتبع وزارات أخرى كالزراعة ، أو الصناعة ، أو الكهرباء ، أو الإسكان والتشييد ، والأقل تنشئة مؤسسات الأعمال مثل : مؤسسات الاتصالات ، أو المواصلات (السكك الحديدية والنقل البرى والبحرى والطيران) ، أو المقاولات .

* تكاد تنحصر أنشطة التدريب المهنى فى تقديم تدريب أولى للمنتهين من مراحل التعليم الأولى ، ونادراً ما تتوافر برامج تدريبية للارتقاء بمستويات الكفاءة ، أو لإكساب التقانات الجديدة – على المستوى العام – باستثناء تلك البرامج التى تقدمها بعض الشركات للعاملين فيها . وتتراوح مدد التدريب فى معظم هذه البرامج فيما بين ستة أشهر وسنتين .

* يوجد فى معظم الأقطار العربية برامج تدريبية لم يتم حصرها ، أومسحها، أو التعرف على طبائعها بعد . وهى برامج يقدمها القطاع الخاص بمبادرة منه ، وفى إطار نشاط اقتصادى يمارسه ، ومن أمثلتها : مراكز تعليم اللغات ، أو قيادة السيارات ، أو الحواسب الآلية ، أو الحياكة ، وما ماثل ذلك من مراكز يلتحق بها الراغبون مقابل أجر يدفعونه لصاحب المؤسسة . ومعظم هذه المؤسسات تندرج تحت القطاع الاقتصادى غير المنظم ، والإشراف عليها محدود أو منعدم .

الإرشاد الزراعى :

* فى إطار هذا النشاط من أنشطة تعليم الكبار ، يتم تقديم برامج للإرشاد الزراعى للمستفيدين من القطاع الزراعى وتربية الدواجن والحيوان .

* تستهدف أكثرية هذه البرامج توفير القروض الزراعية والخدمات الآلية ومستلزمات الإنتاج الزراعى ، وتنفيذ برامج إرشادية زراعية أو لتربية الحيوان ، وإكساب المزارعين مهارات زراعية حديثة ، وتبنى استخدام تقاوى محسنة أو مبيدات أقل ضرراً للبيئة . وبعض هذه البرامج يقدم خدماته فى مجالات حفظ المحصول وتخزينه ، وتصنيع أولى لبعض منه ، سواء للاستفادة المباشرة أو لأغراض التسويق .

* غير أنه يلاحظ أن معظم المستفيدين من هذه البرامج هم المزارعين الأوفر حظاً ، ونادراً ما يستفيد منها الفقراء من المزارعين ، الذين هم أكثر حاجة إلى الاستفادة من مثل هذه البرامج .

التثقيف الصحى :

* تتبع معظم مؤسسات التثقيف الصحى وزارات الصحة أو البلديات ، وتقدم برامج متنوعة للتوعية الصحية فى مجالات الأمراض المتوطنة ، والتغذية ، وصحة الأم والرضيع ، والصحة العامة ونظافة البيئة . وبعض أنشطة التثقيف الصحى يتم بثها من خلال وسائل الإعلام (الإذاعة والتليفزيون والقوافل المتحركة) .

* إن الجهود التى ينبغى أن تبذل فى كل من ميدان التثقيف الصحى والإرشاد الغذائى ، أكثر مما هو متاح الآن . ذلك أن حجم ما تعانيه بعض الأقطار العربية من مشكلات فى هذين الميدانين يتطلب مزيداً من الرعاية توليه الاستراتيجية العربية المستقبلية لمحو الأمية وتعليم الكبار . (أنظر الجدول رقم "١٣" والذى يوضح المؤشرات ذات العلاقة بالإرشاد والتعليم الصحى للكبار، والجدول رقم "١٤" والذى يوضح المؤشرات ذات العلاقة بالإرشاد الغذائى) .

التعليم الموازى :

* يكاد يوجد فى معظم الأقطار العربية نظم للتعليم الموازى للتعليم العام

(التعليم المسائى فى بعض الحالات) ، تقدم خدماتها للمنتهين من مرحلة محو الأمية ولمن توقف عن التعليم فى مرحلة من مراحله ، وبهدف تقديم تعليم يكاد يتماثل مع التعليم العام النظامى ، ولكن مع اختلاف بسيط فى توقيت تدريسه ، ومحتواه ، وخطته الدراسية ، ونظم تقويمه . وبعض هذه النظم يستمر إلى نهاية التعليم العام (شهادة التعليم الثانوى العام) . وقد أتاحت هذه النظم الفرصة لكثير من المتعلمين ، وخاصة فى دول الخليج العربى ، لمواصلة تعليمهم العام ، كما ارتبط به ، فى بعض الحالات ، تنظيم مماثل للتعليم العالى ، من خلال الانتساب أوالدراسات الحرة ، أو التعليم الأول الابتدائى ، ونسبة الذين لا يستكملون المرحلة الابتدائية ، ذكور وإناث ، فى كل من الأقطار العربية .

الثقافة العمالية :

* لا تنتشر مؤسسات الثقافة العمالية إلا فى عدد محدود من الأقطار العربية، وتتوجه جل جهود هذا الميدان نحو تنمية الوعى الثقافى والاجتماعى والاقتصادى بين العمال، وإعداد القيادات النقابية لتولى مسئولياتها فى قيادة الحركة العمالية النقابية ، والنهوض بمستوى العامل الاقتصادى والاجتماعى والثقافى ، والتدريب على الأمن الصناعى والعلاقات الإنسانية . وجهود الثقافة العمالية جيدة التنظيم والعطاء فى عدد من الأقطار العربيـة ، وفى البعض الآخر يكاد ينعدم تأثيرها ، أو تغيب غياباً مطلقاً .

التثقيف العام ، والبث الإذاعى والتلفزى فى البرامج التربوية :

* يكاد يتوافر فى جميع الأقطار العربية مؤسسات للتثقيف العام وللبث الإذاعى والتلفزى ، تتباين فى مدى انتشارها وكثافة الجهود التى تبذلها . غير أن الإنتاج العربى للمواد الإذاعية والتلفزية مازال أقل من أن يفى بمجمل ساعات الإرسال التى تقدمها بعض هذه المؤسسات . من ناحية أخرى الإنتاج العربى من المواد المطبوعة ما زال منخفضاً ، ومعدلات القراءة ، عامة ، دون نظيرتها فى الدول والمجتمعات التى حققت تقدما اقتصاديا . الأمية أحد الأسباب التى دعت إلى زيادة الاعتماد على البث الإذاعى والتلفزى كمصادر للتثقيف العام ، وهى (الأمية) مقترنة بنظم تعليمية لا تشجع على القراءة الحرة ، أسهمتا فى انخفاض معدلات القراءة بين الكبار .

* جميع الأقطار العربية لها أنشطتها فى تقديم خدمات تعليمية منظمة من خلال البث الإذاعى والتلفزى . وهذه الأنشطة يتم تقديمها من خلال هيئات الإذاعة والتليفزيون ، أو وزارات الإعلام ، فى تعاون مع وزارات التربية والتعليم ومؤسسات محو الأمية وتعليم الكبار .

* وتكاد معظم هيئات الإذاعة والتليفزيون العربية تقدم برامج لمحو الأمية ، وللتعليم العام الموازى (فى إطار دروس تعليمية متماثلة مع تلك التى تقدم لأبناء التعليم النظامى) ، والإرشاد الزراعى ، والتثقيف الصحى ، والتثقيف العام ، وبعض هذه الهيئات يقدم برامج للثقافة العمالية ، والثقافة العلمية ، والتدريب النظرى على بعض مهارات العمل الفنية والمهنية .

* تتباين المؤشرات ذات العلاقة بالتثقيف العام ، والبث الإذاعى والتلفزى فيما بين الأقطار العربية تبايناً واسعاً ، سواء فيما يتعلق بمعدل أجهزة الإذاعة أوالتليفزيون لكل ألف نسمة ، أو فى توزيع الصحف والكتب المطبوعة . (أنظر جدول رقم « ١٠ » وجدول رقم « ١١ ») .

ونخلص مما سبق أن تطوير تعليم الكبار فى إطار التعليم المستمر ، ضرورة حضارية مستقبلية ، تقتضى النظر فى تطوير الاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار ، فى ضوء رؤية تحلل الاحتمالات المستقبلية ، سواء إقليمياً أو عالمياً ، وتستشرف منها ما يتفق وقيمة الدور المنوط إلى أنشطة التعليم المستمر ، وبما يتيح حشد الطاقات والإمكانات اللازمة . ذلك أن التحديات المستقبلية ، التى ستفرض ذاتها بإلحاح ، مشبعة فى كل ثناياها بمضامين تعليمية ، ينبغى أن تتهيأ لها ، وبها، الأقطار العربية .

ثالثاً : العناصر الأساسية لتطوير الاستراتيجية العربية لتعليم الكبار :

١ – تطوير برامج تعليم الكبار بصورة تمكنها من الاستجابة السريعة والكافية لحاجات المجتمع المتجددة ، بسبب تجدد ظروفه الحيوية وما يواجهه من تغيرات اجتماعية واقتصادية مرتقبة يجب أن تتضمن عدة عناصر ، يأتى من بين أهمها ما يأتى :

* إعادة النظر فى التعريفات الحالية للأمية ، ذلك أن القرن القادم ، الذى نحن على مشارفه الآن ، سيتطلب مستويات تعليمية تفوق كثيرا ما هو مصطلح عليه

الآن فى تعريفات محو الأمية المعمول بها فى الأقطار العربية . وسوف يقتضى هذا ، بالتالى ، جهودا تعليمية أكثر استمرارية وتكثيفا مما هو سائد الآن . وسيتطلب هذا، بالضرورة ، جهدا عربياً مشتركاً ، وذلك إذا ما رغبت الأقطار العربية في تقليص الفجوة التعليمية السائدة الآن فيما بينها وبين الدول التى حققت تقدماً اقتصادياً ارتبط بجهود تعليمية مبكرة .

* تجديد الالتزام بمحو الأمية ، باعتباره ضرورة استراتيجية لأمن الأمة العربية وتامين نهضتها . يصطحب بذلك وضع أفق زمنى قريب ، يتحقق خلاله التخلص من الأمية . يقتضى هذا تطوير ، وإعادة تنشيط ، المؤسسات القومية التى عنيت بمحو الأمية خلال الفترة الماضية ، وبخاصة الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، والصندوق العربى لمحو الأمية .

* تطوير الخطط الدراسية والاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق محو الأمية بأوضاعها الراهنة ، والشروع فى صياغة مناهج تعليمية ، وخطط دراسية ، ودراسة استخدام طرائق تعليمية أكثر مرونة وفاعلية ، تحقق التطور من الممارسات الحالية لمجرد محو الأمية ، إلى ممارسات جديدة تقدم خدمات تعليمية أعلى مستوى ، وأكثر ملاءمة مع احتياجات وتحديات الحقب المقبلة .

* ربط برامج محو الأمية ، وما يليها من جهود تعليمية ، بمتطلبات التنمية المستمرة ، مع التأكيد على الأبعاد الحضارية ، والوظيفية ، والمهنية ، والبيئية . يصطحب بذلك تقديم برامج تعليمية حرة للكبار ، تمكنهم من تحقيق الاستمتاع بالمعطيات الثقافية والترويحية ، وتعزز من هويتهم الثقافية ، وتمثل جهوداً تعليمية وقائية من الغزو والاستلاب الثقافى الذى اخترق المنزل العربى .

* تطوير برامج لتعليم الكبار ، تستهدف زيادة الإنتاجية الزراعية ، تجاوزاً لأزمة الغذاء فى الوطن العربى ، تستهدف زيادة الإنتاجية الزراعية بطريقة مباشرة ، من خلال الربط فيما بين نوعين من تعليم الكبار من أبناء الريف ، أولهما هو الإرشاد الزراعى والتدريب الفنى بما يؤدى إلى زيادة الإنتاجية زيادة مباشرة ، الثانى هو التوسع فى برامج محو الأمية كنقطة بدء وارتكاز فى نظام للتعليم المستمر للكبار .

* إعادة النظر فى مجمل مناهج تعليم الكبار ، ومواده التعليمية ، وبناء الجديد منها ، وبما يراعى - فى أطره العريضة - مايلى :

- توفير فرص حافزة ومستمرة للتعلم ، بمختلف مجالاته ومستوياته وأشكاله وتخصصاته .

- إبراز الخصائص الذاتية للثقافة العربية وتأكيد أصالتها واستعدادها للتجدد ومواكبة الثقافات الإنسانية واستيعاب اتجاهاتها السليمة .

- التفاعل مع الثورة العلمية والتقنية الحديثة واستثمارها فى تحقيق التنمية الشاملة فى الوطن العربى .

- توفير أقصى قدر من المرونة فى صياغة المناهج التعليمية للكبار ، وأن يتحقق ذلك من خلال ارتباطات مباشرة مع الهيئات والمؤسسات الإنتاجية والخدمية والإعلامية والترويحية فى المجتمع .

- الإفادة من الأساليب والطرائق التعليمية الحديثة ، وبخاصة التقانات التعليمية المتطورة .

- **أن تتوجه الأهداف العامة المقصودة من تعليم الكبار إلى :**

- إحداث تغيرات مجتمعية تتحقق بها العدالة والمساواة والمشاركة الجماهيرية .

- خفض الاعتماد على التعليم "النظامى" بزيادة الاستعانة بالهياكل والبنى المتوافرة فى المجتمعات المحلية ، وتوظيف المعارف والقدرات المتوافرة فى هذه المجتمعات فى عمليات تعليم وتعلم مستمرة .

- تعميق مشاعر الانتماء والفاعلية والإسهام لدى المتعلمين الكبار .

- تعميق مشاعر تقدير الذات واحترامها ، والتأكيد على قيم الذاتية والهوية الشخصية ، فى إطار إنسانى أعمق وأوسع مضموناً .

- تقدير الخبرة الإنسانية المنجزة ، وتقدير الخبرات الخاصة بالآخرين ، وذلك فى إطار يستوعب المفيد من إنجاز الثقافات والحضارات الإنسانية ، ويقدرها، ويستفيد منها فى تفاعل مع الثقافة الذاتية والمجتمعية .

- بناء وتعزيز الدافعية للتعلم ، ومواصلة التعلم ، والتعريف بالفرص المتاحة

لمواصلة التعلم – بمعناه المتعدد الواسع ، وذلك فى إطار أكبر يرنو إلى تعزيز بناء المجتمع الحافز على مواصلة التعلم .

– تقدير قيم الأصالة ، وتعميق الاعتزاز بالثقافة المحلية الخاصة ، وذلك فى إطار أكبر ينمى المعرفة بالماضى ، ويجلو الحاضر ، ويضع الأمل الأكثر واقعية فى المستقبل ، دونما إحساس متعال بالشوفينية ، أو شعور محبط بالدونية .

– تعزيز وتشجيع قيم المشاركة والسعادة والتعاون والروح الإنسانية والتضامن.

– تنمية ما يتعلق بأمور الحياة الأساسية اليومية ، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية ، مع توافر اتجاهات بناءة نحو الأسرة ، والأبناء ، والجيرة ، والمجتمع المحلى ، والإنسانية ، والعمل والكفاح من أجل البقاء .

– تنمية القدرة على اكتساب المعارف ، والمهارات ، والاتجاهات ، وأشكال السلوك الجديدة الكفيلة بتحقيق النضج الكامل للشخصية ، سواء تحقق ذلك بصورة فردية أو جماعية .

– ضمان اندماج الأفراد فى الحياة العامة من خلال تزويد الجمهور المستهدف بنوع من التعليم التقنى والمهنى المتقدم ، وتنمية القدرة لديهم على ابتكار أنواع جديدة من السلع المادية والقيم المعنوية .

* وضع الخطط وابتكار الصيغ والأساليب التى تفضى إلى توفير التعليم وتحسين مستواه فى المناطق الريفية ومناطق السكان الرحل والرعاة .

٢ – التوسع فى التعليم بعد المرحلة الأولى للأطفال ، وبعد المرحلة الأساسية للأميين الكبار ، بتطوير أنماط جديدة من التعليم والتدريب تمكن الناشئة والكبار من التكيف مع الأدوار الاقتصادية والاجتماعية التى يمكن أن يضطلعوا بها فى مجتمع سريع التغير ويتضمن هذا العنصر الأساسى العام ، عدة عناصر أكثر تفصيلا ، يأتى من بين أهمها ما يأتى :

* منح أولوية خاصة لملايين المتحررين الجدد من الأمية ، الذين يتخرجون من الحملات الشاملة لمحو الأمية ، أو يتسربون من التعليم النظامى بعد قضاء بضعة سنوات فيه ، وأولئك الذين لم يتمكنوا من مواصلة تعليمهم بعد مرحلة التعليم الأساسية .

* أن تعطى أولوية أخص ، فيما بين الفئة المذكورة سابقاً ، للشرائح المحرومة نتيجة عوامل اجتماعية ، أو اقتصادية ، أو جغرافية ، أو سياسية ، وخاصة النساء والفتيات ، وسكان المناطق الريفية، والأحياء الفقيرة من سكان المدن .

* التجديد فى صيغ التعليم المتاحة فيما بعد المرحلة الأولى من التعليم ، والمرحلة الأساسية للأميين الكبار ، ومن قبيل ذلك : الاستعانة بالتقانات التعليمية الجديدة (الأشرطة التعليمية المتلفزة ، أشرطة الحواسب الآلية ، الحلقات والمنتديات التعليمية – فى المجالات العلمية والثقافية – التعلم عن بعد ، وما إلى ذلك من وسائل وصيغ أخرى).

* تعزيز الجهود الرامية إلى تطوير مناهج للتعليم الأساسى (للصغار والكبار)،تحقق توازناً ملائماً بين القيم الدينية والخلقية والسلوكية ، والمهارات الأساسية التقليدية (اللغة ، والرياضيات والعلوم) ، والمهارات اللازمة للحياة العملية مثل حل المشكلات وطرق صنع القرارات ، والوقاية الصحية الشخصية والمجتمعية ، والمبادئ الأساسية (القبل مهنية) لأداء حرفة مفيدة بعد التدريب عليها فى مرحلة تالية ، والمعارف والمهارات المتعلقة بالسكان والبيئة والتكنولوجيا، والمهارات الاجتماعية التقليدية والحديثة ، والتربية المدنية والوطنية ، مع إعادة النظر فى هذه المناهج بصورة دورية .

٣ – الاعتراف بنظام تعليم الكبار فى المجتمع كجزء من النظام التربوى ، وتجسيده بالقرار السياسى والهياكل التنظيمية والإدارية الضرورية ويتضمن هذا العنصر الأساسى العام ، عدة عناصر أكثر تفصيلا ، يأتى من بين أهمها مايأتى :

* الشروع فى وضع استراتيجيات وطنية ومحلية لتعليم الكبار ، مستهدية بالإطار العام للاستراتيجية العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار ، واستحداث آليات تتوافر فيها مقومات تنفيذ هذه الاستراتيجيات ، والاستمرارية فى جهود تعليم الكبار ، من خلال هياكل تنظيمية رسمية وغير رسمية ، لتوفير التعليم والتدريب فى مرحلة ما بعد الأمية ، وللمتسربين من المدارس .

* تنظيم برامج خاصة لتعليم الكبار ، تتوجه إلى أولئك الذين أكملوا الحلقة

الثانية من تعلمهم ويعانون من البطالة الفعلية أو المقننة ، تأهيلا لهم وإدماجا لجهودهم فى تنمية مجتمعاتهم .

* تنظيم برامج خاصة لتعليم الكبار ، تتوجه إلى العاملين فى مختلف مجالات النشاط الاقتصادى والاجتماعى ، تطويرا لقدراتهم ومواصلة لتعليميهم وفتح آفاق جديدة لتطلعاتهم الذاتية ولمطالب مجتمعاتهم .

* تنظيم برامج خاصة لتعليم الكبار ، تتوجه إلى المهنيين من خريجى الجامعات ومؤسسات التعليم العالى ، تجديدا لمعارفهم وتمكينا لهم من متابعة التطورات العالمية فى تعليم مستمر مدى الحياة .

* دعوة الجامعات العربية إلى القيام بدورها فى توفير التجديدات والتجارب الحديثة فى تعليم الكبار ، ونخص من بين تلك التجارب تجربة الجامعة المفتوحة ، والتعليم عن بعد ، والتعليم بالمراسلة ، ومدارس المجتمع وغيرها من الصيغ التربوية ؛ وهى تجارب لعبت الجامعات على المستوى الدولى دورا قياديا أساسيا فى تبنيها ودعمها والإشراف عليها .

٤ - تنظيم أنشطة محو الأمية وتعليم الكبار وفق أسس جديدة تتوافق والاحتياجات التعليمية المستقبلية ويتضمن هذا العنصر الأساسى العام ، عدة عناصر أكثر تفصيلا ، يأتى من بين أهمها ما يأتى :

* كفالة مبدأ تكافؤ الفرص فى الالتحاق بالتعليم ، وإزالة العوائق التى تحول دون التحاق الفتيات والنساء بالتعليم العام والتقنى والمهنى وبسوق العمل ، وتعزيز مشاركتهن فى عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، واستحداث نظم للتدفق فيما بين أنشطة تعليم الكبار ونظم التعليم المدرسى ، تحقق استمرارية المتعلمات فى التعلم .

* تخطيط برامج وأنشطة محو الأمية وتعليم الكبار ، وفق صيغ مؤسسية ، تراعى فيما بين مقوماتها الأساسية ما يأتى :

- تطبيق نظام فعال يرسخ مبدأ لا مركزية العمل بما يدعم ويطور الجهود المحلية .

- توفير الموارد اللازمة .

- إشراك جميع قطاعات المجتمع الرسمية والشعبية بما فى ذلك الجامعات والمنظمات التطوعية والقطاع الخاص .

- الاستفادة من المؤسسات التعليمية والاجتماعية القائمة كالمدارس القرآنية ودور العبادة وغيرها من المؤسسات ، من أجل القضاء على الأمية .

- تنظيم التشريعات الخاصة بإتاحة برامج تعليم مستمر لكل الفئات المجتمعية ، وبما يكفل وضع برامج تمويل تعليم الكبار فى موضعها الطبيعى فى النظام التربوى القائم .

- تنظيم الهياكل الإدارية التى تتولى وضع المؤشرات العامة بما يؤمن مسيرة تعليم الكبار وتطويره وتضمن تطويره فى إطار عملية منهجية للأخذ بمبادئ ومرتكزات فلسفة التعليم المستمر .

- تطوير أجهزة فنية متخصصة فى محو الأمية وتعليم الكبار ، على المستويين القومى والمحلى ، تسهم فى تقديم العون والمشورة والعمل على وضع الخطط والمناهج والكتب والمواد التعليمية والوسائل والتقانات التعليمية المتطورة ، وذلك مراعاة للاحتياجات المستقبلية من برامج تعليم الكبار ، التى تتفق واحتمالات المستقبل من ناحية ، وحاجات كل من البيئات المحلية فى الوطن العربى، من ناحية أخرى .

- توجيه العناية نحو أساليب اختيار القيادات الإدارية والفنية اللازمة لتعليم الكبار ، وتدريبها . وذلك سواء بالنسبة للقيادات العليا الإشرافية أو التنفيذية أوالتعليمية أو الفنية . يرتبط بذلك توجيه عناية خاصة إلى تكوين القيادات المحلية ، وتحديد المهمات والاختصاصات التى تؤهلها لتنفيذ مهمات تعليم الكبار على كافة المستويات .

- تطوير برامج تأهيل وتدريب العاملين فى مجال تعليم الكبار بصورة تمكنهم من أداء أدوارهم بكفاءة عالية .

- زيادة مشاركة المجتمعات المحلية فى تخطيط برامج التربية للجميع ، وفى وضعها موضع التنفيذ عن طريق التشاور والمشاركة المباشرة .

- تدعيم برامج تعليم الكبار ، التى تقدمها مؤسسات دينية وتعليمية

ومهنية وتجارية واجتماعية وثقافية ، والتى تشكل نواة الحركة لتطوير هذا النمط التعليمى ، وتعزيزها بتوفير القوى البشرية والإمكانيات التقنية والتجهيزات الأساسية لضمان استمرارية وجوده ، مع إيجاد تقويم مستمر لجميع أنشطتها التعليمية والتدريبية .

* **تشجيع المتخصصين ، فى مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية** ، على إجراء الدراسات والبحوث اللازمة للوفاء بالمتطلبات الفنية لبرامج تعليم الكبار ، وذلك بما يتيح الاستفادة من التخصصات المتعددة ومناهجها وأدواتها من ناحية ، وانفتاح علم تعليم الكبار على سائر التخصصات الموجودة فى هياكل العلم والمعرفة ، من ناحية أخرى .

* تطوير وتشريع آليات لتمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار ، وبحيث يتنوع تمويل هذه البرامج وفق المصادر التالية :

– الميزانية العامة للدولة .

– مشروعات الإنتاج والخدمات فى المجتمع ، وبحيث تتحمل هذه المشروعات نصيباً فى نفقات تعليم الكبار ، كأن تفرض نسبة معينة من كشوف المرتبات ، تخصص للإنفاق على برامج تعليم الكبار ، من خلال صندوق وطنى يخصص لهذا الغرض .

– الإسهام المباشر الذى تسهم به مؤسسات الإنتاج والخدمات ، والنقابات المهنية والعمالية ، فى مجمل جهود تعليم الكبار ، من خلال تنفيذ برامج تدريبية،أو التشجيع على تفرغ الدارسين لمواصلة تعليمهم ، أو لإكساب العاملين مهارات ،معارف جديدة .

* تطوير العلاقات التنظيمية التبادلية فيما بين نظم تعليم الكبار ، ونظم التعليم العام ، وفق مبادئ تحقق التبادلية فيما بين هذه النظم من ناحية ، والاعتراف المتبادل بالأدوار التعليمية لكل منهما من ناحية أخرى .

* * *

المراجع

استرشدت هذه الورقة بما ورد من توصيات فى عدد من الوثائق مثل :

* المؤتمر العالمى حول التربية للجميع (جومتيين ، ٥ – ٩ مارس / آذار ١٩٩٠) .

* الدورة الأولى للجنة الاستشارية للبرنامج الإقليمى لتعميم التعليم الابتدائى وتجديده والقضاء على أمية الكبار فى الدول العربية "عربيوبيل" ، القاهرة، ٧–١٠ ديسمبر / كانون الأول ١٩٩٢) .

* الدورة الثانية للجنة الاستشارية للبرنامج الإقليمى لتعميم التعليم الابتدائى وتجديده والقضاء على أمية الكبار فى الدول العربية "عربيوبيل"، (القاهرة ، ٥– ٨ يونيو / حزيران ١٩٩٤) .

– وثيقة المجلس العالمى لتعليم الكبار "رؤية حول مستقبل تعليم الكبار" .

– الدراسة الميدانية حول واقع تعليم الكبار فى الوطن العربى فى إطار التعليم المستمر : تعليم الجماهير ، العدد ٣٦ ، السنة السادسة عشرة .

– وثائق المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية ، (القاهرة ١١–١٤ يونيو / حزيران ١٩٩٤) .

– وثيقة التعليم من أجل التنمية : مواجهة تحديات القرن الحادى و العشرين، وثيقة أعدتها أمانة اليونسكو للمؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية،(القاهرة ١١–١٤ يونيو / حزيران ١٩٩٤) .

– مشروع التوصيات المقدمة إلى المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية .

– تقرير مؤتمر الاسكندرية الخامس .

"التقرير الاستراتيجى العربى لسنة ١٩٩٣" .

الفهرس

الموضوع	الصفحة

الصفحة

الموضوع

الباب الثالث : نماذج من مجالات تعليم الكبار والتعليم غير النظامى (١٦١-٢٩٩)

الموضوع	الصفحة

الموضوع | الصفحة

الموضوع الصفحة

رقم الإيداع :   ٩٨/١٤٠٣٧
الترقيم الدولى : **I.S.B.N.**
977-225-123-X